



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Trabajo de Fin de Grado

**La educación literaria
en el desarrollo de la inteligencia emocional.
Propuesta de materiales**

Alumna: Eva María Ruiz Pérez

Tutor: Emilio José Gallardo Saborido

4º del Grado en Educación Primaria (Mención en Educación Especial)

Modalidad B. Diseño de materiales

Curso 2015/2016

De los diversos instrumentos inventados por el hombre, el más asombroso es el libro; todos los demás son extensiones de su cuerpo. Solo el libro es una extensión de la imaginación y la memoria.

(Jorge Luis Borges)

*Al lector se le llenaron de pronto los ojos de lágrimas,
y una voz cariñosa le susurró al oído:*

*—¿Por qué lloras, si todo
en ese libro es de mentira?*

Y él respondió:

*—Lo sé;
pero lo que yo siento es de verdad.*

(Ángel González, *Nada grave*, 2008)

El libro es fuerza, es valor, es fuerza, es alimento; antorcha del pensamiento y manantial del amor.

(Rubén Darío)

Índice

Resumen	5
Palabras clave	5
1. Introducción	6
2. Marco teórico	10
2.1. La inteligencia emocional y su valor en el ámbito educativo	10
2.1.1. ¿Qué es la inteligencia emocional?	11
2.1.2. Beneficios del desarrollo de la inteligencia emocional	15
2.1.3. El componente emocional del aprendizaje	17
2.2. La dimensión emocional en la educación literaria	19
2.2.1. El papel de la lectura en el desarrollo de la inteligencia emocional	23
2.2.2. La escritura creativa como vía para el desarrollo emocional	29
3. Objetivos	31
4. Metodología	32
4.1. Participantes	32
4.2. Diseño	33
4.3. Técnicas e instrumentos de recogida de datos	33
4.3.1. La entrevista	33
4.3.2. Cuestionarios para el alumnado	34
4.3.3. Observación participante	35
4.3.4. Análisis de la documentación interna del centro	36
4.4. Procedimiento	37
5. Desarrollo y análisis de los materiales	40
5.1. Resultados de la investigación en el centro escolar	40
5.1.1. Resultados de las entrevistas realizadas a los docentes	40
5.1.2. Resultados de los cuestionarios de valoración de la IE del alumnado	42
5.1.3. Resultados de la observación participante	47

5.1.4. Resultados de la revisión y análisis de la documentación interna del centro ...	48
5.2. Descripción de los materiales creados	50
5.2.1. <i>Lulú</i> : un cuento para trabajar las emociones	50
5.2.2. Los dados StoryMakers: una herramienta para crear historias	57
5.3. Análisis de los materiales	59
5.3.1. Análisis del cuento <i>Lulú</i>	59
5.3.2. Análisis de los dados StoryMakers	61
6. Conclusiones, implicaciones y limitaciones	65
7. Referencias bibliográficas.....	69
 Aclaración sobre uso de género	 75
 ANEXOS	 76
1. Guion de la entrevista realizada a docentes	76
2. Cuestionario para valorar la Inteligencia Emocional (IE) del alumnado.....	77
3. Plantilla de la hoja de registro utilizada para la observación participante.....	80
4. <i>Lulú</i>	81
5. Cuaderno de trabajo complementario al cuento	128
6. Instrucciones y plantillas para realizar los dados.....	203

Resumen

El objetivo fundamental de la educación es formar al alumnado en todas sus dimensiones humanas para que pueda desenvolverse en la sociedad y en la vida. Entre esas dimensiones, se encuentra la inteligencia emocional (IE), que se define como el conjunto de habilidades que permiten gestionar eficientemente las emociones y que son esenciales para alcanzar el bienestar. Sin embargo, las prácticas pedagógicas que abordan la educación emocional resultan aún insuficientes, por lo que es necesario fomentar métodos que promuevan el desarrollo afectivo.

Gracias a una revisión de la literatura se ha podido concluir que la lectura y la creación propia de obras literarias favorecen notablemente el crecimiento de las habilidades de IE. Por ello, este trabajo tiene como objetivo ofrecer materiales de lectura y escritura creativa: un cuento y unos dados para construir historias. Para ello, se ha realizado el estudio de una realidad educativa –a través de entrevistas, cuestionarios, observación participante y análisis de documentación– obteniéndose: el nivel de IE del alumnado, sus necesidades e intereses y las características del contexto escolar y sociofamiliar. Estos resultados se han tenido en cuenta para crear los materiales, de manera que han quedado específicamente diseñados para dicha realidad educativa, garantizando su rentabilidad.

Palabras clave

Desarrollo emocional; literatura; lectura; escritura creativa; material didáctico.

1. Introducción

La enseñanza de la Literatura es esencial para el completo desarrollo de la personalidad, dado el papel humanizador que ejerce, lo cual está respaldado por los numerosos estudios que avalan la influencia de la educación literaria en el desarrollo de la inteligencia emocional. No obstante, en muy pocas ocasiones se pueden encontrar prácticas educativas en el área de la Literatura que aborden la dimensión emocional de la misma, y aun así estas resultan insuficientes. En la actualidad, siguen predominando aquellas metodologías que se centran más en los aspectos formales, intelectuales y puramente académicos del aprendizaje literario.

En pleno siglo XXI, no cabe duda de la importancia de una educación integral del alumnado, en todas sus dimensiones humanas. En esta línea, Delors et al. (1996) plantea los cuatro pilares fundamentales en los que ha de cimentarse la educación: *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a ser* y *aprender a vivir juntos*. Los dos primeros se orientan más a la formación cognitiva e intelectual, así como a la adquisición de conocimientos que permitan el desenvolvimiento y la participación en diferentes contextos sociales o en el trabajo. Los dos últimos están más relacionados con un adecuado desarrollo de la inteligencia emocional, con el fin de conocer y comprender la propia personalidad y desarrollar la empatía y el respeto a los demás. Esto favorece el crecimiento personal, aumentando progresivamente aspectos como la autonomía, la reflexión crítica, la responsabilidad personal y el respeto de los valores sociales que permiten convivir, realizar proyectos comunes y resolver conflictos de manera pacífica.

Todos estos elementos son indispensables para conformar una educación de la máxima calidad, lo que a su vez supone establecer los cimientos para la construcción de un futuro cada vez mejor, ya que “la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (Delors et al., 1996, p. 7).

Los niños de hoy serán los adultos del mañana y las bases del futuro en el que han de desenvolverse deben empezar a cimentarse ahora. Así, se hace totalmente necesario que estos reciban esa ya mencionada educación de calidad, que atienda a la diversidad y fomente el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Esto es, una educación que tenga en cuenta al ser

humano en toda su extensión y fomenta el desarrollo de sus facultades cognitivas, afectivas y motrices; que tenga como fin primordial la consecución del desarrollo pleno de todos y cada uno de sus alumnos sin excepción; y una educación que se adapte continuamente a los cambios sociales que surgen y garantice que los alumnos aprendan a aprender, siendo capaces de afrontar las novedades y los desafíos que se les presenten en la vida. Solo así se conseguirá formar a personas y ciudadanos libres, capaces de participar y desenvolverse con éxito en la sociedad y de convivir defendiendo y respetando los valores de paz, justicia, pluralismo y libertad. En definitiva, formar a personas inteligentes, en la concepción más amplia del término otorgada por Gardner: “la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” (1994, p. 5).

En esta misma línea, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) recoge como uno de los derechos fundamentales de la infancia el acceso a una educación de calidad que desarrolle su personalidad y todas sus capacidades –de manera que pueda gozar de una vida adulta digna y activa–, e inculque el respeto a los derechos humanos elementales y a los valores culturales de la propia nación o sociedad en la que vive, así como de las demás civilizaciones (UNICEF, 2015). La Convención sobre los Derechos del Niño así lo explicita en su artículo 29. Sobre el mismo, el Comité de los Derechos del Niño de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) ha declarado que dicho artículo:

Insiste en la necesidad de un planteamiento holístico de la educación que garantice que las oportunidades educativas disponibles reflejen un equilibrio satisfactorio entre la promoción de los aspectos físicos, mentales, espirituales y emocionales entre la educación, las dimensiones intelectuales, sociales y prácticas, y los aspectos correspondientes a la infancia y al resto de la vida. El objetivo general de la educación es potenciar al máximo la capacidad del niño para participar de manera plena y responsable en una sociedad libre y sus posibilidades de hacerlo. Debe hacerse hincapié en que el tipo de enseñanza que se concentra fundamentalmente en la acumulación de conocimientos, que estimula la competencia e impone a los niños una carga excesiva de trabajo puede ser un grave impedimento para el desarrollo armonioso del niño hasta realizar todo el potencial de sus capacidades y aptitudes. (UNICEF, 2006, p. 12)

En estos términos, se entiende pues la especial relevancia que cobra abordar la dimensión afectiva y emocional del desarrollo humano. Esa dimensión que, por lo general y a lo largo de

la historia de la enseñanza, ha quedado relegada a un segundo plano o incluso olvidada, entendiéndose en la tradición popular que esta debía llevarse a cabo en el ámbito privado y familiar.

Tal y como se ha mencionado anteriormente, en el caso particular de la educación literaria, las prácticas docentes más habituales ponen el énfasis en la enseñanza de hechos y conceptos, abordando la literatura únicamente como hecho cultural e histórico y marginando su componente emocional, que la convierte en una gran herramienta para el desarrollo humano (Sanjuán, 2011). Así, puesto que se debe buscar siempre el desarrollo integral del alumnado, y dada la escasez de prácticas pedagógicas y la necesidad de introducir enfoques metodológicos que conciban el desarrollo de la inteligencia emocional como parte esencial del proceso educativo, este trabajo tiene como fin primordial ofrecer una propuesta educativa literaria que haga uso del poderoso papel que esta ejerce en la educación emocional.

Para ello, primero se explicará de manera detallada el concepto de *inteligencia emocional* y su valor en el ámbito educativo. A continuación, se realizará una revisión de la literatura y los estudios realizados hasta el momento que avalen que la educación literaria constituye una gran herramienta para el desarrollo de la educación emocional y para la educación integral en general. Tras ello, también se revisarán y explicitarán los resultados de distintas investigaciones realizadas acerca de las prácticas que desarrollan los docentes en el área de la Literatura. Esto permitirá establecer conclusiones y explicitar los beneficios que la literatura aporta a la inteligencia emocional y tener dichas ideas presentes para cumplir con el objetivo principal de este proyecto: la elaboración de materiales educativos que contribuyan al desarrollo de la inteligencia emocional. Tanto este como otros objetivos específicos se detallarán en un segundo apartado.

Además de la base teórica que conforma todo el trabajo explicitado en el párrafo anterior, se ha precisado de una labor de investigación sobre un contexto escolar específico, de la cual se han derivado unas características y unas necesidades educativas concretas sobre las que trabajar para diseñar los distintos materiales. Así, en un tercer apartado se explicarán los pasos seguidos en dicha investigación, los participantes que han intervenido en la misma, así como las particularidades de su diseño y de los instrumentos y técnicas de recogida de datos empleados.

Una vez explicitada la investigación y analizados todos los datos obtenidos, en el siguiente apartado se realizará una descripción pormenorizada de todos los materiales creados según la fundamentación teórica y los datos obtenidos en la investigación.

Para terminar, se establecerán unas conclusiones finales y se explicitarán las limitaciones y las implicaciones de este trabajo.

2. Marco teórico

2.1. La inteligencia emocional y su valor en el ámbito educativo

Todo aprendizaje tiene una base emocional. (Platón)

En las últimas décadas ha cobrado especial relevancia la necesidad de atender y contribuir al desarrollo de los aspectos emocionales y sociales como elemento esencial para ofrecer una educación de calidad. Y no solo por parte de las instituciones educativas, sino en colaboración con las familias y otros agentes partícipes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, dada la concepción de comunidad educativa imperante en la actualidad.

En épocas anteriores, y hasta no hace mucho (finales del siglo XX), se consideraba a una persona inteligente cuando esta dominaba alguna o varias áreas académicas o campos de estudio (en la escuela tradicional las Matemáticas y las Lenguas Clásicas). Por lo tanto, los alumnos que conseguían las mejores calificaciones eran los más inteligentes, priorizándose los aspectos intelectuales y académicos sobre los emocionales y sociales, considerándose que el desarrollo de los mismos era responsabilidad de cada individuo. Así, el referente esencial era la medida del cociente intelectual (CI): se pensaba que aquellos que obtenían puntuaciones elevadas en los tests de CI eran los que más iban a progresar en la vida. En el presente siglo, dicha concepción de inteligencia entra en crisis, pues se demuestra que la inteligencia académica no garantiza el éxito en la vida cotidiana (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002; Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008).

En este mismo sentido, Goleman en su superventas mundial, *Inteligencia emocional*, afirma que:

La inteligencia académica no ofrece la menor preparación para la multitud de dificultades –o de oportunidades– a la que deberemos enfrentarnos a lo largo de nuestra vida. No obstante, aunque un elevado CI no constituya la menor garantía de prosperidad, prestigio ni felicidad, nuestras escuelas y nuestra cultura, en general, siguen insistiendo en el desarrollo de las habilidades académicas en detrimento de la inteligencia emocional, de ese conjunto de rasgos –que algunos llaman carácter– que tan decisivo resulta para nuestro destino personal. (Goleman, 2009, p. 26)

Así, los individuos capaces de controlar sus emociones, de interpretarlas y de relacionarse con los demás de manera satisfactoria, gozan de una situación más positiva en los distintos dominios de la vida, como la familia, el ámbito laboral o las relaciones personales. Por el contrario, aquellos que no han desarrollado sus habilidades de inteligencia emocional se ven inmersos en constantes luchas internas que merman sus capacidades de acción y trabajo y les dificultan pensar con claridad (Goleman, 2009).

También cabe destacar en este punto a Gardner y su *Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Gardner rechaza la idea de inteligencia que se basa en tener un buen dominio de las capacidades lingüísticas y lógicas. Propone que existen diferentes tipos de inteligencia (entre las que se encuentran también algunas muy relacionadas con el desarrollo emocional), que todos tenemos todas esas inteligencias y que cada individuo posee una configuración única de todas ellas, de manera que cada uno tendrá unas más desarrolladas que otras. De este modo, Gardner introduce un concepto revolucionario, ya que supone ampliar la visión que se tenía de la inteligencia, considerando también a las personas que destacan en otros ámbitos, como el arte o el deporte, y que hasta el momento solo se habían descrito como talentos o aptitudes que nada tenían que ver con ser inteligentes. Para Gardner, la vida humana necesita del desarrollo de los distintos tipos de inteligencia, por lo que se reconoce la relevancia de educar y favorecer el crecimiento de todas las inteligencias humanas. Tal y como afirma Gardner (1994), es necesario alimentar todas las inteligencias y reconocer que cada individuo posee una combinación distinta de ellas, ya que en la medida en que esto se cumpla se incrementarán las posibilidades de enfrentarse a los diversos problemas y situaciones que plantea la vida. Se puede deducir entonces que favorecer el desarrollo tanto de competencias más relacionadas con los aspectos académicos más formales, como de aquellas que anteriormente han quedado fuera de la concepción de inteligencia, y entre las cuales se encuentran las ligadas al dominio afectivo, va a resultar decisivo para garantizar el desarrollo de una vida plena.

2.1.1. ¿Qué es la inteligencia emocional?

Son las emociones las que nos permiten afrontar situaciones demasiado difíciles [...] como para ser resueltas exclusivamente con el intelecto. Cada emoción nos predispone de un modo diferente a la acción; cada una de ellas nos señala una dirección que, en el pasado, permitió

resolver adecuadamente los innumerables desafíos a los que se ha visto sometida la existencia humana. En este sentido, nuestro bagaje emocional tiene un extraordinario valor de supervivencia [...]. (Goleman, 2009)

Mayer y Salovey (1990, p. 189) definieron por primera vez el término de *inteligencia emocional* (en adelante IE) como: “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios”. Para ellos, la IE se constituye de cuatro habilidades básicas, que son:

- La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud.
- La habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento.
- La habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional.
- La habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. (Mayer y Salovey, 1997, p. 10)

Tras la primera formulación de la IE elaborada por Mayer y Salovey, han ido surgiendo nuevas definiciones y reelaboraciones del concepto. Entre ellas, cabe destacar la aportación de Goleman, ya que esta fue decisiva para su difusión y concentrar el interés de los investigadores en el mismo. Para él, “la competencia emocional constituye, en suma, una meta-habilidad que determina el grado de destreza que alcanzaremos en el dominio de todas nuestras otras facultades (entre las cuales se incluye el intelecto puro)” (Goleman, 2009, p. 27). En su concepción, la IE está conformada por el dominio de habilidades en autoconciencia, en autorregulación, en automotivación, en empatía y en el ámbito social. De este modo, la dimensión afectiva del desarrollo humano debería constituirse como objeto de enseñanza-aprendizaje en cualquier sistema o plan educativo, ya que las competencias emocionales resultan imprescindibles para garantizar la convivencia, el bienestar personal y social y el ejercicio de una vida adulta activa, teniendo como referente el derecho a una educación integral del alumnado. En esto mismo pone énfasis Bisquerra al afirmar:

La educación debe preparar para la vida. (...) En este sentido, las competencias emocionales son competencias básicas para la vida y, por tanto, deberían estar presentes en la práctica educativa, pero no de forma ocasional, como a veces se da el caso, sino de manera intencional, planificada, sistemática y efectiva. (2009, p. 158)

Para entender mejor el concepto, conviene detallar los procesos y competencias que implica la inteligencia emocional (Buil et al., 2012; GROU, 2012; Bisquerra, 2009):

Percepción emocional

Una buena percepción emocional implica el reconocimiento, identificación e interpretación de las emociones propias y de los demás, a través de las conductas, el lenguaje o las distintas manifestaciones artísticas. También supone saber expresar los propios sentimientos mediante esas mismas vías (Bisquerra, 2009, p. 128). Saber percibir las emociones es un factor clave para el resto de los procesos: el desarrollo de la comprensión emocional y el autocontrol, lo que a su vez será esencial para las interacciones sociales (Buil et al., 2012, p.8). Además, saber identificar las emociones facilita el pensamiento, ya que las emociones centran la atención en la información relevante (Bisquerra, 2009, p. 129).

Comprensión emocional

Es la capacidad para etiquetar las emociones, de razonar para conocer las causas que determinan lo que uno está sintiendo y poder integrarlo en el pensamiento. La comprensión emocional se puede aplicar sobre uno mismo, interpretando las emociones propias que permitan la toma de decisiones con respecto a alguna cuestión en la que no existen respuestas correctas (como, por ejemplo, decidir la carrera universitaria que se va a estudiar atendiendo a lo que uno siente al desempeñar una actividad o al estudiar un campo de conocimiento u otro). También se puede aplicar sobre los demás, dando lugar a la empatía, comprendiendo las actuaciones, decisiones y sentimientos de los demás, lo cual va a determinar los tipos de relaciones interpersonales que se establecen (Buil et al., 2012, p. 10).

Regulación emocional

Se trata de la gestión eficaz de las emociones propias y las de los demás, positivas y negativas (GROU, 2012, p, 58). Tanto la mente como el cuerpo están muy relacionados con el autocontrol emocional. La forma en que un individuo interpreta las distintas situaciones y la

competencia que tiene para controlar su propio cuerpo influirán notoriamente en su capacidad para no dejarse llevar por los impulsos. Por ello, es importante un entrenamiento en relación al control muscular, la respiración, practicar actividad física y cuidarse tanto física como mentalmente, desarrollando la tolerancia a la frustración y aprendiendo a determinar los aspectos positivos y negativos de cualquier situación (Buil et al, 2012, pp. 11-12).

La regulación emocional implica: tomar conciencia del papel que ejerce el pensamiento como mediador entre la emoción y el comportamiento, expresar las emociones de manera adecuada, controlar la impulsividad, desarrollar la tolerancia a la frustración y las habilidades para afrontar circunstancias y emociones negativas, así como la capacidad para experimentar voluntariamente las positivas (capacidad para autogenerar emociones positivas) (Buil et al., 2012, pp. 12-13).

Este proceso es esencial en la interacción social, puesto que saber escuchar, no precipitarse, expresar lo que se piensa o se siente de manera adecuada, etc., van a ser clave para garantizar la calidad de las relaciones, la prevención de conflictos y el bienestar de los interlocutores (GROP, 2012, p. 59).

Autonomía emocional

Se trata de una competencia que facilita la autogeneración de emociones adecuadas al momento o circunstancia en la que un sujeto se encuentre, algo que resulta muy complicado en situaciones críticas. Esta competencia favorece la autoestima; el descubrimiento de la propia identidad personal y social; la valoración de las propias capacidades y limitaciones; la capacidad para expresar los sentimientos, tanto a uno mismo como a los demás (autoeficacia emocional); la adopción de una actitud positiva ante la vida, siendo capaz de afrontar las situaciones adversas confiando en las propias posibilidades (resiliencia y autoconfianza); la responsabilidad; la automotivación; la búsqueda de apoyo o ayuda cuando se necesita, etc. (Bisquerra, 2009, pp. 149-150; GROP, 2012, p. 88).

La autonomía emocional implica el respeto a los demás y el desarrollo de habilidades sociales positivas, de manera que va a constituir un factor clave en el desarrollo de la empatía

y las competencias de interacción social como la asertividad, la escucha activa o la identificación y resolución de conflictos (GROP, 2012, p, 89).

En definitiva, se podría afirmar que la IE se conforma de una serie de competencias relacionadas con la gestión adecuada de las emociones, tanto propias como ajenas, y que se manifiesta a través de la puesta en práctica de dichas competencias, permitiendo la comprensión, expresión y regulación de las emociones.

2.1.2. Beneficios del desarrollo de la inteligencia emocional

Quien no comprende una mirada tampoco comprenderá una larga explicación.
(Proverbio árabe)

El dominio de las habilidades de IE implica una serie de beneficios indispensables para gozar de una vida feliz y plena. Entre ellos, se pueden destacar cuatro ámbitos en los que las carencias en habilidades emocionales pueden provocar o contribuir a la aparición de problemas de gran afectación: las relaciones interpersonales, el bienestar psicológico, el rendimiento académico o laboral y la aparición de conductas disruptivas (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008).

Ser inteligentes emocionalmente va a favorecer las relaciones interpersonales, tanto en su establecimiento, como en el mantenimiento y la calidad de las mismas, ya que a la vez que permite manejar y comprender las emociones propias, también ayuda a entender las de los demás. Esto supone tanto conocer mejor la propia personalidad como poder ponerse en el lugar del otro, lo que es de vital importancia para mantener una vida social satisfactoria, cubriendo esa necesidad humana en tanto seres sociales. Algunos estudios realizados, como el de Brackett et al. (2006), Fernández-Berrocal y Extremera (2004) y Lopes, Salovey, Cote y Beers (2005) establecen evidencias empíricas de ello.

De igual manera, conocerse mejor a uno mismo, ser capaz de identificar, evaluar y comprender lo que uno siente y regular las propias emociones contribuye a un mayor ajuste psicológico y a evitar síntomas de ansiedad y depresión. Una investigación realizada por Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro (2006) con adolescentes españoles ha

demostrado que aquellos que presentaban una mayor sintomatología depresiva coincidían con los que tenían una menor capacidad para identificar con claridad sus sentimientos y regular sus emociones.

Al tener mayores dificultades emocionales y presentar más cuadros de ansiedad y/o estrés, los alumnos con pocas habilidades de IE tendrán menos probabilidades de superar con éxito los desafíos que, en muchas ocasiones, suponen los procesos educativos, por lo que tendrán un menor rendimiento académico. En contraste, el alumnado con mayores habilidades emocionales conseguirá adaptarse a las situaciones novedosas y superar el estrés que implican dichos desafíos. Así lo confirman numerosos estudios como los de Gil-Olarte, Palomera y Brackett (2006), Pérez y Castejón (2006) o Petrides, Frederickson y Furnham (2004).

Por último, una baja IE puede predisponer la aparición de conductas disruptivas, tales como el consumo de alcohol y/o drogas o las conductas agresivas o delictivas. Así, el estudio realizado en España por Extremera y Fernández-Berrocal en 2002 con alumnos de entre 14 y 19 años permite relacionar bajos niveles de habilidades emocionales con una mayor probabilidad de aparición de conductas agresivas, impulsivas o incluso delincuentes. Aquellos estudiantes que presentaron una menor tendencia a justificar sus acciones agresivas e impulsivas coincidieron con los que presentaban una mayor claridad emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002b).

Así pues, no cabe duda de la importancia que cobra otorgar a la educación emocional el papel que le corresponde en la educación en general, dado que va a suponer un elemento insustituible para garantizar el crecimiento personal de los alumnos.

Muchos programas de educación emocional han sido evaluados, demostrando su eficacia, su viabilidad y la necesidad de implementar el desarrollo de la IE como objeto concreto de enseñanza-aprendizaje. Entre dichos programas, se encuentra el diseñado y promovido por la Fundación Botín, el cual validó su proyecto *Vida y Valores en Educación* (VyVE) en 2006, a través de un diseño cuasi-experimental de aplicación en una muestra de centros de Cantabria. El resultado de la investigación indicó que se incrementó el procesamiento de la información emocional y, por consiguiente, la capacidad para trabajar con la IE de aquellos grupos de alumnos que recibieron la intervención. En dichos grupos, se contemplaron efectos positivos

en variables como “claridad emocional”, “reparación emocional” o “asertividad”, mientras que bajaron los niveles medios en variables desadaptativas, tales como “somatizaciones”, “agresividad”, “atipicidad”, “problemas exteriorizados” e “hiperactividad”. Por el contrario, los grupos que no recibieron intervención obtuvieron las medias más altas en dichas variables desadaptativas (Clouder, 2011).

Por otro lado, Filella-Guiu, Agulló, Pérez-Escoda y Oriol (2014) aplicaron y evaluaron el impacto de un programa de educación emocional en centros de Educación Primaria de Barcelona y Lleida. En el primer ciclo de la Educación Primaria, los grupos experimentales y los grupos de control partían de las mismas puntuaciones en IE. Tras la aplicación del programa, solo en los grupos experimentales se observaron diferencias significativas con respecto a las puntuaciones iniciales en conciencia, regulación y autonomía emocional, así como en competencias sociales y competencias para la vida y bienestar. En el segundo y tercer ciclo, ambos tipos de grupos también partían de las mismas puntuaciones en la totalidad de variables estudiadas, e igualmente los grupos experimentales presentaron una mejora en las variables intrapersonales e interpersonales, adaptabilidad, impresión positiva e inteligencia emocional global.

2.1.3. El componente emocional del aprendizaje

Sin emoción no hay curiosidad, no hay atención, no hay aprendizaje, no hay memoria.
(Mora, 2013)

El ser humano es un ser intelectual y emocional, pero evidentemente dichas dimensiones no son independientes. Los individuos no pueden separar la cognición de su dimensión emocional y viceversa, pues no pueden desarrollarse por sí solas, ambas están permanentemente influyéndose de manera mutua. Aunque esto parezca obvio, ¿por qué han de separarse en los procesos educativos? Por lo general, en el ámbito educativo es difícil encontrar prácticas que contemplen ambos procesos, dando prioridad casi en exclusiva al área cognoscitiva del aprendizaje, lo que puede causar efectos negativos o contrarios a los objetivos marcados por los docentes. Así, H. Morine y G. Morine afirman que:

[...] históricamente hemos enseñado a muchos muchachos un sinnúmero de cosas en el área de conocimiento y al mismo tiempo les hemos enseñado a no valorar lo que han aprendido o a no aplicarlo. Las ideas que han aprendido son, usando la expresión de Whitehead, inertes. Los valores que han aprendido son anticonocimiento y antipensamiento. (Morine y Morine, 1978, p. 90, citado en Sanjuán, 2013, p. 89)

Aunque H. Morine y G. Morine dijeran esto en 1978, por desgracia puede aplicarse a la mayoría de las prácticas educativas que se han llevado a cabo hasta el momento. Aunque es cierto que cada vez se pueden hallar más metodologías y casos que contemplan una educación integral real del alumnado.

Las emociones están siempre presentes en todas las situaciones y aspectos de la vida (incluyendo los procesos educativos), ejerciendo una serie de funciones: motivar la conducta, favorecer la adaptación al medio, informar y comunicar lo que se siente a los demás y fomentar el desarrollo y bienestar personal. Además, influyen notablemente en la toma de decisiones, así como en procesos cognitivos como la percepción, la atención, la memoria o la creatividad, por lo que un bienestar psicológico y tener una buena IE favorecen el pensamiento y la organización cognitiva (Bisquerra, 2009, pp.70-72).

De este modo, las emociones y las funciones que ejercen también están presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde tienen una gran repercusión. No obstante, aunque parece evidente el papel que el ámbito afectivo ejerce en el aprendizaje, y los profesionales de la educación lo reconozcan, tradicionalmente no se han llevado a la práctica estrategias o métodos que orienten y fomenten el desarrollo de lo que se conoce como las variables afectivas, emocionales y motivacionales. Estas variables constituyen las actitudes, las motivaciones, el interés y el valor que se le otorga al aprendizaje, de modo que la afectividad es una dimensión que se debe tener muy en cuenta ya que va a intervenir de manera decisiva en la capacidad para aprender. Por ello, y dado el rol que ejerce la regulación emocional en las habilidades sociales y en el bienestar psicológico, es importante que se contemple el desarrollo emocional como objeto de enseñanza por sí mismo y no solo como un instrumento para favorecer el desarrollo cognitivo e intelectual.

Se puede concluir entonces la relevancia que ocupa la dimensión emocional en cualquier aprendizaje en general, pero esta se hace más relevante aun en la educación literaria, dado el

papel que puede ejercer para el desarrollo personal, así como la estrecha relación emocional que se establece entre los lectores y los distintos personajes de las obras literarias.

Tal y como afirma Caballero (2009), una formación puramente intelectual no resulta eficaz si no se completa con el desarrollo de las competencias propias de la educación emocional (conciencia, comprensión y autonomía emocional, habilidades interpersonales...). Por tanto, la educación socioemocional y la educación intelectual y académica no pueden separarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Ambos, en conjunto, deben conformar una vía común para que el sujeto experimente un desarrollo personal, social y cognitivo, en definitiva un desarrollo integral.

2.2. La dimensión emocional en la educación literaria

La literatura no es otra cosa que un sueño dirigido. (J. L. Borges)

En gran medida, la literatura es emoción. A través de ella, todas las culturas a lo largo de la historia han pretendido dar respuesta a las cuestiones sobre el sentido de la vida. Un contacto con los textos y las obras literarias va a permitir relacionar la propia experiencia vital con la transmitida por la cultura a través de la literatura, facilitando el desarrollo de la identidad personal, social y cultural. Así mismo, posibilita ir tomando conciencia sobre lo que son los textos literarios y va a favorecer el desarrollo de la comunicación, tanto oral como escrita. Por ello, es muy importante ofrecer a los niños, desde edades muy tempranas, la oportunidad de establecer contacto con la literatura y vivir, gracias a ella, experiencias placenteras que despierten el gusto y el interés por la misma, de manera que finalmente sean los propios niños los que se acerquen a ella voluntariamente. Así lo explica Morón (2010), para quien la literatura, sobre todo la infantil, ejerce una serie de funciones a través de las cuales el niño desarrolla múltiples capacidades.

La literatura infantil alberga una gran variedad de temas, tales como la amistad, la muerte o el amor, que se presentan de forma atractiva y cercana a los niños, permitiendo un primer acercamiento a dichas ideas y aprendizajes y desarrollando así su personalidad y maduración. Se muestran historias y personajes muy diversos, los cuales desvelan su mundo interior, permitiendo al niño conocer personas, lugares y circunstancias, tanto de la propia realidad

cultural como de otras ajenas. De esta forma, al mismo tiempo que pueden gozar y disfrutar con la actividad, los alumnos van a desarrollar su dimensión emocional, su autoconocimiento, van a sentir con los personajes, se van a sentir identificados con ellos, van a reconocer los rasgos de la propia cultura, etc. Así mismo, van a conocer y comprender las formas de vida de otras tradiciones culturales y las formas de pensar de los demás, desarrollando la empatía y el respeto a valores como la libertad, la paz y la igualdad.

De igual modo, en la medida en que el niño participa en las vivencias de los personajes, este también va a compartir con ellos sus emociones, va a relacionar sus propias experiencias con las de ellos y va a analizar y emitir juicios de valor sobre las actitudes y acciones que estos ejercen en las historias, desarrollando así el pensamiento crítico. Así, “la literatura le ayuda a teorizar su vivir; pues con ella aprende a evaluar situaciones, a valorar comportamientos y a predecir consecuencias” (Morón, 2010, p. 4). En otras palabras, incrementa su capacidad para afrontar situaciones de conflicto, para identificar las emociones propias y ajenas, para adoptar actitudes positivas y aprender distintos valores humanos.

Por otro lado, el uso y el contacto con el lenguaje literario intensifican las habilidades comunicativas. Los juegos de palabras, el ritmo, la musicalidad y las rimas, las figuras retóricas o las diferentes construcciones sintácticas requieren agudeza de pensamiento y una comprensión cada vez más compleja del lenguaje, por lo que favorecen el aumento de las posibilidades expresivas, así como de la creatividad. Poseer unas buenas habilidades comunicativas va a resultar indispensable para las relaciones interpersonales, ya que una expresión adecuada de lo que se siente o se piensa favorece la comprensión por parte de los demás, permitiendo mantener relaciones de calidad. Al mismo tiempo, permite tener claros los propios sentimientos, posturas, opiniones..., lo que, como se ha visto anteriormente, es muy relevante para alcanzar el bienestar personal y social.

En definitiva, a través de la literatura se refleja una gran variedad de sentimientos que permiten usar las experiencias y obras literarias como instrumento para desarrollar la IE, aprendiendo a reconocer e interpretar las emociones propias y ajenas, y aumentando la capacidad para la reflexión y el juicio crítico, lo que posibilita la regulación emocional y el análisis de los sentimientos y comportamientos.

Por último, volviendo a las inteligencias definidas por Gardner en su famosa teoría, se pueden encontrar algunas estrechamente relacionadas con la IE, y con la labor que realiza la educación literaria en dicha dimensión: las inteligencias personales, la intrapersonal y la interpersonal. Así lo confirma también Sanjuán (2013), quien define los nexos existentes entre la educación emocional, la literatura y dichas inteligencias. La inteligencia intrapersonal se refiere a la capacidad para construir un concepto o imagen de sí mismo, reconocer los puntos fuertes y las limitaciones propias, tener conciencia de los estados de ánimo, sentimientos, emociones, motivaciones, intereses, etc. En la medida en que se tenga desarrollada dicha inteligencia, la interpersonal se verá favorecida o limitada, ya que esta consiste en saber relacionarse con los demás, reconociendo sus estados de ánimo, sus sentimientos, intenciones, motivaciones, etc. Cuanta mayor capacidad de autoconocimiento, mayor facilidad para comprender a los demás y así establecer mejores relaciones sociales. En dichos aspectos, la literatura puede contribuir notablemente mediante el desarrollo de técnicas de introspección, la construcción de la propia identidad y la capacidad para ponerse en el lugar de los demás para analizar comportamientos o estados de ánimo, desarrollando así valores como la empatía, la tolerancia o la solidaridad.

Además, Gardner plantea la posibilidad de añadir otra inteligencia más: la existencial. Esta es la que se pone de manifiesto al formularse preguntas sobre el sentido de la vida. De manera evidente, una de las principales metas de la literatura a lo largo de toda su historia ha sido ofrecer posibles respuestas a estas preguntas.

La literatura nunca es neutral, siempre va a provocar alguna emoción, por lo que llevando a cabo una docencia adecuada, esta brinda oportunidades muy valiosas para incentivar el aprendizaje significativo, involucrando a los alumnos en sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje, así como fomentando el desarrollo de la personalidad, el carácter, el aprendizaje de valores y la IE.

Un ejemplo de todo ello se puede encontrar en Sánchez (2005), quien llevó a cabo en su clase de Literatura Española de 4º de ESO una propuesta pedagógica que se basaba en todas las reflexiones que había hecho previamente sobre el papel de la lectura. Para ella, la lectura es crucial “no solo para la estructuración del pensamiento y el desarrollo armónico de la personalidad, sino como una forma de llenar la vida” (Sánchez, 2005, p. 378). El ser humano siempre busca el bienestar y la felicidad, algo que puede conseguirse a través de la lectura.

Ya que la literatura es en gran medida emoción, el reto está en acercar emocionalmente a los alumnos a las lecturas, consiguiendo así que se abstraigan del mundo que les rodea, y descubran por sí mismos la actividad lectora como una fuente de placer, como una vía para encontrar felicidad. Sánchez rechazó todo libro de texto, teniendo como único material para el curso las obras y fragmentos literarios que iban a tratarse. Comenzó con la lectura de *El maleficio de la mariposa* de Federico García Lorca, pero como actividad previa a la lectura lanzó una pregunta clave para atraer la atención de aquellos adolescentes: “¿Quién está enamorado?”, abriendo así un debate sobre el amor y el desamor en el que cada vez más alumnos intervenían tomando conciencia de sus propias experiencias y de las emociones suscitadas. Este primer paso de conciencia personal y emocional fue clave para iniciar la lectura, ya que ahora la abordarían teniendo presente sus propias experiencias personales y siendo conscientes de sus emociones, favoreciendo así una lectura profunda. La lectura de dicha obra de Lorca abarcó varias semanas, ya que lo importante era conseguir una reflexión intensa a raíz de lo que transmiten los distintos fragmentos de la misma. Además, se introdujeron también otras lecturas literarias que trataban el tema del amor (como algunas rimas de Bécquer o el soneto V de Garcilaso), viendo la relación entre ellas, entre los autores que han experimentado sentimientos similares y también con ellos mismos. A través de dichas obras, los alumnos tomaban determinaciones, posturas, analizaban y emitían juicios, es decir, estaban desarrollando su pensamiento y descubriendo y enriqueciendo su propia personalidad. A lo largo de todo el curso se siguió esta misma tónica con una gran diversidad de obras, géneros y temáticas. Se analizaba el lenguaje empleado por los autores, comprendiendo el lenguaje literario y desarrollando la competencia comunicativa; se ponían en la piel de los personajes, comprendiendo emociones propias y ajenas, conociéndose más a sí mismos y desarrollando la empatía; hacían comparaciones entre la época en la que las obras fueron escritas y la realidad actual, entre las acciones de los personajes y las ideas propias, desarrollando el pensamiento crítico y reflexivo, etc. En definitiva, los alumnos disfrutaron, aprendieron y experimentaron un gran crecimiento personal, para lo cual solo hay que llegar a ellos a través de los sentimientos, a través del corazón.

Sin embargo, recientes estudios, como el realizado por Sanjuán (2011), demuestran que, aun conociéndose la estrecha relación existente entre la educación literaria y el desarrollo emocional de los niños y jóvenes, siguen predominando los enfoques metodológicos que ponen un mayor énfasis en la literatura como hecho cultural e histórico, teniendo como fin la transmisión de conceptos, hechos o datos históricos, así como la adquisición de destrezas

formales (como identificar el tipo de texto, descomponerlo en sus partes, adquirir velocidad lectora, etc.). Sanjuán (2011) destaca que tanto el sistema educativo, con sus currículos oficiales repletos de contenidos en el área de Lengua y Literatura, como la tradición de las prácticas metodológicas dominantes, no favorecen una educación literaria que tenga entre sus bases fundamentales la exploración y desarrollo de la dimensión emocional del aprendizaje literario.

Por otro lado, Mendoza (2005, p. 39) explica que la orientación tradicional en la educación literaria se ha preocupado más por hacer de ella un conjunto de contenidos formales de aprendizaje (estudio de autores, obras, géneros, memorización de figuras retóricas, etc.), del que se escapan el desarrollo de competencias, habilidades y estrategias específicas del desarrollo humano en todas sus dimensiones. Esto, afirma, aún se pronuncia más en los niveles escolares iniciales, esto es, en la Educación Primaria, donde la literatura infantil sirve de base para la realización de actividades complementarias, sin tener en cuenta el relevante poder educativo de dichas obras. En el estudio de Sanjuán (2011), de hecho, se encuentra que en muchos casos esas actividades complementarias consisten en la lectura de fragmentos descontextualizados de obras para la posterior realización de ejercicios que no requieren una reflexión profunda de lo que el texto transmite, y que pueden responderse reproduciendo literalmente lo que está escrito.

No obstante, es cierto que ya pueden encontrarse algunas prácticas educativas que dan un mayor peso al componente afectivo de la literatura (como la citada anteriormente), pero no resultan aún suficientes para que esta desempeñe su poderoso papel humanizador, y para convertirla en un elemento determinante en la formación integral de los alumnos, en tanto seres intelectuales, emocionales, sociales y culturales. Esas prácticas minoritarias son las que están marcando el camino que se ha de seguir, ya no solo en la educación literaria en particular, sino en toda la educación en general, haciendo que el desarrollo integral humano sea el fin último de todo proceso educativo.

2.2.1. El papel de la lectura en el desarrollo de la inteligencia emocional

Para viajar lejos no hay mejor nave que un libro. (Emily Dickinson)

Los libros son compañeros, maestros, magos y banqueros de los tesoros de la mente. (B. W. Tuckman)

La lectura es una fuente de placer, entretenimiento, disfrute o incluso de evasión o desconexión. No obstante, desde el punto de vista pedagógico, esta supone un instrumento muy valioso para el aprendizaje y crecimiento madurativo de los alumnos (Sanjuán, 2013). En este sentido, leer puede constituir un camino para el conocimiento de la realidad, así como para el descubrimiento y desarrollo personal. Por lo tanto, se podría afirmar que la lectura tiene una doble finalidad, una “ociosa” o de búsqueda del placer (siendo la propia actividad de leer un fin en sí misma) y otra educativa.

Los distintos aprendizajes y saberes que se adquieren a través de la lectura constituyen un saber experiencial. A través de las historias, relatos o vivencias que se presentan en los textos literarios, el lector puede identificarse con los distintos personajes, ponerse en su lugar y sentir con ellos y, al mismo tiempo, también puede establecer conexiones con sus propias experiencias vitales. A través de la imaginación, el individuo es capaz de verse inmerso en las mismas circunstancias que el personaje ficticio o literario y, en este sentido, todo lo que experimente y las emociones que en él se produzcan sí son reales, produciéndose así reflexiones que incluso pueden poner en cuestión ideales, opiniones, formas de pensar y ser, etc. Es decir, el acto de lectura, como experiencia de vida, va a formar y transformar al sujeto, influyendo notablemente en la configuración de su carácter y personalidad. Esto es constatado por muchos estudiosos del campo como Larrosa (2003), para quien la lectura significa una herramienta insustituible de acceso al saber, ya que se adquiere a través de la experiencia. En la misma línea, Petit (2001, p. 32) afirma que “la lectura siempre produce sentido, aun para lectores poco asiduos, que si bien no dedican mucho tiempo a esa actividad, saben que algunas frases halladas en un libro pueden a veces influir en el rumbo de una vida”.

Así, los docentes no deben menospreciar el irremplazable papel que ejerce la actividad lectora en los procesos educativos. De entre todos los beneficios que puede otorgar la lectura al aprendizaje en general, se pone especial énfasis en la lectura como vía de conocimiento del mundo, como vía de construcción de la propia identidad y alfabetización emocional, como favorecedora de las habilidades sociales y como favorecedora del pensamiento crítico y la reflexión. A continuación se describen detalladamente dichas dimensiones, todas relacionadas en mayor o menor medida con la IE.

La lectura como vía de conocimiento del mundo

Como vía de conocimiento del mundo, Merino (2005, pp. 25-29) ha puesto de manifiesto la influencia que ejercen cuatro aspectos claves en el proceso de comprensión de la realidad, y que se producen en los contextos de lectura literaria. El primero de esos aspectos es el hecho de que a través de los personajes de la ficción literaria es posible profundizar en la vida íntima de los personajes, conocer sus sentimientos, pensamientos o la razón de sus conductas. De esta manera, se puede conocer mejor tanto a las personas del entorno como a uno mismo, ya que se aprende que existen infinitos tipos de personalidad, que los sentimientos son universales, por lo que se favorece el respeto y la comprensión de los demás.. Un segundo elemento es el descubrimiento de lugares remotos (en tiempo o en espacio) que pueden reflejar las costumbres y las formas de vida, tanto de la propia realidad como de la ajena, constituyéndose así como vía de acceso para conocer otras culturas. El tercer aspecto lo constituyen las tramas de las historias, hiladas precisamente para tener un sentido y mantener el interés del lector. Por el contrario, los sucesos de la vida real parecen presentarse de manera caótica. En este sentido, las obras literarias otorgan la oportunidad de ver el mundo de forma ordenada y lógica, por lo que estas se pueden constituir como una imagen simbólica del mundo que favorece su comprensión. El último aspecto es el lenguaje: todo lo que provoca emoción y sentimiento en los textos está hecho de palabras. Así, se descubre su valor del lenguaje y se aprenden nuevos significados, lo que aumenta las posibilidades de acceso al conocimiento. Las palabras son, “al parecer incorpóreas, inasibles, evanescentes, pero capaces de construir textos que [...] están llenos de vida palpitante, de parajes asombrosos y de peripecias sugestivas o extraordinarias” (Merino, 2005, p. 29).

A través de las palabras, y con el poder ineludible de la imaginación, se puede crear realidad, ya que las palabras producen sentido. Así, la imaginación que se produce en los actos de lectura se convierte en un medio para ampliar las experiencias del individuo, gracias a la capacidad productiva del lenguaje y de los textos literarios en general. En esta misma línea, Vygotsky explica:

(...) la imaginación adquiere una función de suma importancia en la conducta y el desarrollo humano, convirtiéndose en medio de ampliar la experiencia del hombre que, al ser capaz de imaginar lo que no ha visto, al poder concebir basándose en relatos y descripciones ajenas lo que no experimentó personal y directamente, no está encerrado

en el estrecho círculo de su propia experiencia, sino que puede alejarse mucho de sus límites asimilando, con ayuda de la imaginación, experiencias históricas o sociales ajenas. En esta forma, la imaginación constituye una condición absolutamente necesaria para casi toda función cerebral del ser humano. (1982, p. 20)

Lo expresado por Merino pone en evidencia una doble dimensión estética y ética de la literatura. Por su parte, Sanjuán (2013, p. 131) explica que a través de una construcción estética, la literatura se convierte en una imagen simbólica de la realidad, a través de la cual puede entenderse mejor, al igual que permite mirar de otro modo, lo que rodea al individuo, a las personas y a sí mismo.

La lectura como vía de construcción de la propia identidad y alfabetización emocional

Leer supone también una gran actividad psicológica. A través de la lectura literaria, el individuo puede descubrir el mundo íntimo de los distintos personajes, con la posibilidad de sentirse identificados con ellos y con lo que sienten, conociendo y poniendo nombre a las múltiples emociones que han experimentado. De igual manera, puede sentir simpatía o rechazo por las acciones y modos de pensar de los mismos, descubriendo y conformando así, de manera progresiva, la propia personalidad.

Por otro lado, el lector puede ver que las angustias, preocupaciones, sentimientos, conflictos o circunstancias que él mismo ha vivido también han sido experimentados por otros y que han sido reflejados a través de las palabras escritas. Así, el individuo puede observar lo que los demás han hecho o las posturas que han adoptado ante diversos problemas, explorando así diversas soluciones a los mismos, sin la preocupación de las consecuencias que puedan tener, ya que no se está moviendo en el mundo real. De este modo, Petit (2001, p. 71) afirma que la lectura permite crear “un espacio en el que sentirse suficientemente protegido para ir y venir libremente, sin peligro, y abandonarse a la fantasía, y tener la mente en otra parte”, esto es, un espacio psíquico íntimo y privado.

Esta posibilidad de desarrollo emocional que permite la lectura ha sido estudiada y demostrada por muchos profesionales e investigadores. Entre ellos, se destaca aquí a Riquelme y Munita (2011), quienes postulan al texto literario como una plataforma de

interacción y alfabetización emocional, al ser una representación de los estados emocionales de la vida humana. Esto permite nombrar y reconocer las emociones y estados mentales de los personajes que en él aparecen, pudiendo ser aplicados a la propia experiencia.

También Machado (1998; citado en Riquelme y Munita, 2011) afirma que toda ficción literaria constituye una inmersión en los movimientos internos del sujeto. Por tanto, la lectura se conformaría como una forma de leer mejor el mundo, de aumentar la capacidad para participar en el mismo y de descubrir la propia identidad.

La lectura como favorecedora de las habilidades sociales

A su vez, al ponerse en la piel de los personajes, al sentir e identificarse con ellos, los textos literarios van a permitir a los niños y jóvenes descubrir la forma de pensar, sentir y ver el mundo de otros, que puede coincidir o resultar distante de la propia personalidad. Así, es capaz de situarse en la perspectiva de otro, comprender su situación emocional, su carácter o las razones que le llevan a actuar de una determinada manera. De este modo, se va desarrollando en el lector una competencia de inestimable valor para el establecimiento de las relaciones sociales: la empatía.

La literatura puede contribuir decisivamente no solo al desarrollo psíquico del individuo, al ayudarle a extender su experiencia racional y emocional de sí mismo y de realidad [sic] mediante la actividad creadora de la imaginación, sino también al desarrollo social, pues la literatura constituye una de las herramientas culturales fundamentales para desarrollar una conciencia más lúcida del mundo y de la realidad humana, una conciencia socialmente compartida. (Sanjuán, 2013, p. 147)

Para Leibrandt (2011), la lectura constituye, de hecho, otro medio de socialización, ya que vivir la vida de las distintas figuras literarias y relacionarse con ellas emocionalmente (compartiendo miedos o alegrías, la búsqueda de respuestas y el proceso de crecimiento personal) supone ampliar las experiencias, la forma de afrontar problemas o situaciones, de ver el mundo y de hacerse preguntas. De igual forma, ocurre en las interacciones sociales de la vida real, por lo que los aprendizajes

y avances que se produzcan en el mundo ficticio de la literatura, se transferirán a la competencia social del mundo real, y viceversa.

En definitiva, a través de la ficción literaria es posible conocer y experimentar vivencias que van más allá de lo que la propia realidad permitiría, favoreciendo la capacidad para ponerse en el lugar del otro, lo que fortalece las relaciones interpersonales y ayuda a establecer o mantener resistentes vínculos de amistad. El lector inmerso en la historia es capaz de llevar simultáneamente dos líneas de pensamiento, la suya y la ajena, desarrollando las inteligencias intrapersonal e interpersonal (Clouder, 2014, pp. 112-113). Al vivir con el personaje ficticio, se estimula una línea de reflexión que permite abrir la mente y el corazón para descubrirse y conocerse mejor a sí mismo. En definitiva, “vivir y sentir con los demás durante la lectura sin duda llevará a la vez a conocerse mejor como personas, colectivos y culturas” (Leibrandt, 2011, p. 2).

La lectura como favorecedora del pensamiento crítico y la reflexión

Como se ha mencionado anteriormente, los libros permiten ver cómo otros han resuelto sus conflictos, que en muchos de los casos son similares a los propios, ya que en la literatura infantil los personajes e historias que se presentan están específicamente diseñados teniendo en cuenta las características psicológicas de los niños (Leibrandt, 2011). Esto posibilita el tratamiento psicológicamente adecuado de diferentes temas, situaciones, conflictos, experiencias, condiciones de vida o incluso problemas éticos y morales con los niños y jóvenes.

Por ello, al analizar las historias y tomar diferentes puntos de vista, los lectores pueden desarrollar su pensamiento crítico, reflexionando y valorando sus sentimientos, actitudes, valores, creencias, preocupaciones, miedos y su forma de relacionarse con las personas que le rodean (Castillo, 2013). De igual manera, pueden realizar juicios personales sobre lo que acontece en los relatos y sobre cómo han actuado las figuras literarias ante diversos problemas, permitiendo encontrar respuestas o soluciones (a través del pensamiento reflexivo y la extrapolación) a conflictos por los que ellos mismos están pasando. Así, “el lector utiliza sus propias experiencias de lectura, en combinación con experiencias reales de la vida

cotidiana, para elaborar juicios personales que ofrecen resultados positivos” (Clouder, 2014, p. 115). Evidentemente, saber afrontar situaciones de crisis y aprender a buscar soluciones a las mismas es un factor muy importante para alcanzar el bienestar psicológico y personal, demostrando así habilidades para el manejo de las emociones y la autorregulación.

2.2.2. La escritura creativa como vía para el desarrollo emocional

La escritura es la pintura de la voz. (Voltaire)

Escribir es la manera más profunda de leer la vida. (F. Umbral)

Partiendo de la base de que el ser humano tiene la necesidad de contar y que le cuenten cosas (Delmiro, 2002), la escritura puede presentarse como una vía para satisfacer dicha necesidad.

A través de la escritura, el individuo refleja su propia forma de ver el mundo, de pensar, por lo que la escritura puede constituir una herramienta para conocerse a sí mismo, para contarse lo que le pasa y lo que ocurre a su alrededor. Por tanto, la escritura libre y creativa puede conformarse como una manera de construir la propia identidad, como un acto que permite reflexionar sobre el propio pensamiento y conocimiento, así como organizarlo y reorganizarlo (Delmiro, 2002; Galindo, 2015).

Galindo (2015) define la creatividad como una puerta que gira hacia las emociones y el conocimiento propio, siendo un punto de encuentro entre la realidad y la imaginación. De este modo, la escritura creativa supone plasmar las experiencias, los sentimientos, los puntos de vista... a través de la ficción, de personajes y espacios inventados. Así, se fomentan habilidades de IE tales como la conciencia emocional, la autorregulación y la conciencia social o empatía.

Escribir permite valorar los propios sentimientos, valores, intereses y formas de afrontar las distintas situaciones de la vida. Al ejercer una comprensión y valoración de todo el mundo interior se favorece una aceptación del propio yo y se produce cierto bienestar psicológico, lo que fomenta una mayor capacidad para dominar y regular las emociones. También se aumenta la capacidad de empatía, ya que para escribir las diferentes historias o situaciones, el

individuo deberá ponerse en la piel de los personajes, y así plasmar de la mejor forma la personalidad de cada uno de ellos. Y también deberá ponerse en el lugar de los futuros lectores para analizar si lo que se escribe será comprendido por los demás (Galindo, 2015).

Los ejercicios de escritura pueden tomar infinidad de formas: diarios, elaboración de cartas, escritura libre y espontánea, creación de cuentos, etc. De igual manera, dichas actividades de creación pueden llevarse a cabo también de manera grupal, por lo que también se fomentarían las habilidades sociales y el desarrollo de la inteligencia interpersonal, así como la capacidad para aceptar las críticas.

3. Objetivos

Dado todo lo descrito hasta el momento, se pone de manifiesto la imperiosa necesidad de seguir esa línea de buenas prácticas que están cimentando unos nuevos ejes vertebradores en la educación literaria, introduciendo diversos enfoques y metodologías que otorgan el lugar que le corresponde al desarrollo emocional, y equiparándolo así al desarrollo intelectual. Dichos enfoques favorecen aspectos tales como la construcción de la propia identidad personal y cultural, la comprensión de los sentimientos y modos de vida de los otros, el respeto a los valores, el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, la imaginación y la creatividad, que tan importantes son para alcanzar el bienestar personal, emocional y social. En definitiva, se trata de promover prácticas que aboguen por el desarrollo integral humano. De ello, se genera el objetivo fundamental de este trabajo, que se define como:

- Crear materiales de educación literaria que favorezcan el desarrollo emocional de alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria. Estos materiales se basan en los resultados obtenidos en una investigación previa realizada en un contexto escolar específico.

Específicamente, estos materiales son:

- Un cuento (*Lulú*), a través del cual el alumnado descubra, identifique y comprenda distintas emociones y sentimientos.
- Actividades complementarias al cuento destinadas a favorecer la comprensión lectora y los procesos de reflexión de los alumnos.
- Una herramienta didáctica (dados StoryMakers) que facilite la creación de historias en las que se aborden diversas emociones y sentimientos, y se favorezca el trabajo colaborativo entre los estudiantes.

4. Metodología

4.1. Participantes

Las personas que han intervenido en el estudio son docentes y alumnos del CEIP San Ignacio de Loyola. Este se trata de un pequeño centro educativo público de tan solo una línea completa desde Educación Infantil de segundo ciclo hasta 6º de Educación Primaria, y las aulas no suelen superar los 20 alumnos. El centro se encuentra ubicado en el Polígono de San Pablo de la ciudad de Sevilla (Calle Manolete, s/n, 41007 Sevilla), un barrio humilde al cual pertenece la gran mayoría de las familias del colegio.

Dentro de la Educación Primaria, tan solo hay un total de 10 profesores, de los cuales se ha tomado una muestra intencional de 4 profesores tutores (las tutoras de 3º, 4º y 6º de Educación Primaria y el tutor de 5º). Se decidió específicamente entrevistar a maestros que fueran tutores ya que estos serían los que mejor conocerían a los alumnos de cada clase del centro y, además, los tutores son los que imparten la docencia de la asignatura Lengua y Literatura Castellana en sus respectivos cursos, por lo que así se aseguraba entrevistar a profesores con experiencia en esta área. Los años de experiencia como docentes de cada uno de ellos son, correspondientemente: 36, 20, 6 y 26 años.

En cuanto a los alumnos, los participantes en el proceso de investigación han sido los 18 estudiantes del aula de 5º de Educación Primaria, formado por 12 chicos y 6 chicas, en edades comprendidas entre 10 y 12 años.

Cabe destacar ahora algunas de las características más relevantes de las familias a las que pertenecen los alumnos: en su mayoría tienen un nivel sociocultural medio-bajo; existe un porcentaje significativo de familias con todos sus miembros en situación de desempleo, y algunas incluso subsisten gracias a las ayudas prestadas por los servicios sociales; entre los familiares que sí cuentan con un puesto laboral, se puede afirmar que la gran mayoría pertenecen al sector servicios; por otro lado, existe un número considerable de alumnos que viven o pasan la mayor parte del tiempo con sus abuelos, por motivos laborales de los padres u otras circunstancias, lo que da lugar a una falta de apoyo al trabajo escolar de sus hijos; esto último, sumado a que la colaboración que ejercen con el centro escolar es escasa, hace que

muchos alumnos presenten poca motivación e interés por las actividades escolares y su propio proceso de aprendizaje.

4.2. Diseño

Además de la revisión literaria que se ha realizado para conformar una base teórica que consolide este trabajo de elaboración de materiales, también se ha desarrollado una tarea de estudio sobre una realidad determinada con el fin de obtener unas características concretas sobre las que apoyarse para crear los materiales educativos.

Por otro lado, el fin último de esta labor investigativa es la exploración y descripción de un contexto real determinado, de manera que conforme una base sólida en la que apoyarse para la posterior creación de los distintos materiales. Por lo tanto, se puede afirmar que se trata de un diseño de investigación exploratorio o descriptivo, en el que se han empleado las técnicas e instrumentos de recogida de datos que se describen en el siguiente punto.

4.3. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Los instrumentos que se han utilizado para la recogida de datos durante el desempeño de la tarea de investigación son: entrevistas a docentes del centro y cuestionarios para valorar la inteligencia emocional (IE) del alumnado. Además, también se han utilizado dos técnicas de obtención de datos, como son la observación participante, con su correspondiente hoja de registro, y el análisis de la documentación interna del centro educativo. A continuación, se detallan las particularidades de cada uno de ellos.

4.3.1. La entrevista

En función de la clasificación que proponen Colás y Buendía (1998, p. 212) para las entrevistas, se puede afirmar que la que se ha llevado a cabo en este estudio es de tipo semiestructurado, ya que aunque se ha elaborado un guion previo para tener claros los aspectos a abordar y las preguntas a realizar, este contempla la flexibilidad en su aplicación,

con libertad para alterar el orden y la forma de formular las preguntas según se estime oportuno. También, permite al entrevistado salirse del guion siempre que lo necesite y el entrevistador, por su parte, puede añadir otras cuestiones a modo de aclaración, ampliación, porque haya surgido algún tema en el desarrollo de la entrevista en el que le interese profundizar, etc. Por otro lado, según la modalidad de las preguntas (Colás y Buendía, 1998, pp. 260-261), también se puede decir que es una entrevista basada en unas directrices generales o focalizada porque, como ya se ha explicado, se han previsto las preguntas y temas a tratar con el fin de asegurar que se abordan los temas más relevantes para el proyecto, aunque la secuencia y la forma de preguntar pueden sufrir modificaciones a lo largo de la aplicación real de la misma.

En total, el guion diseñado para la entrevista (Anexo 1) está compuesto por doce preguntas divididas en tres bloques: la contextualización del aula (de la cual el entrevistado es tutor), el enfoque metodológico de la educación lingüística y literaria, y la educación emocional. Las preguntas que se incluyen pretenden recoger información sobre experiencias y comportamientos, opiniones y valores, conocimientos y, también, sobre cuestiones ambientales (algunas características identificativas de los entrevistados, como el género o los años de experiencia como docente).

Cabe destacar aquí que, con el objetivo de recoger información más detallada del grupo concreto de alumnos al que se van a dirigir los materiales, en la entrevista realizada al tutor de dicha clase se han contemplado otras preguntas de mayor especificidad y se han abordado cuestiones y hechos más puntuales durante la conversación que resultan de interés para aproximarse más al contexto del aula y a las características del alumnado. Estos datos, sin duda, resultan de gran relevancia para el posterior proceso de diseño de los materiales didácticos.

4.3.2. Cuestionarios para el alumnado

Dado que se van a elaborar materiales específicos para el desarrollo emocional, conviene conocer y valorar la IE del alumnado al que se van a dirigir: los anteriormente mencionados estudiantes del grupo de 5º de Educación Primaria. Para ello, se ha diseñado un cuestionario

compuesto por seis actividades en las que se abordan los aspectos de percepción, asimilación, comprensión y manejo de las emociones (Anexo 2).

El cuestionario se ha realizado teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- La adaptación del *Trait Meta-Mood Scale* de Salovey et al. (1995) llevada a cabo por el grupo de investigación de Fernández-Berrocal en 1998: el denominado *TMMS-24*. Dicha escala se trata de una medida de autoinforme que mide tres dimensiones de la IE: la percepción emocional (sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada), la comprensión de sentimientos (comprender los propios estados emocionales) y la regulación emocional (capacidad para regular los estados emocionales de manera eficaz).
- La adaptación al castellano del *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)* (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a). Dado que las medidas de autoinforme por sí solas solo ofrecen una estimación de las habilidades emocionales de las personas (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005), convenía combinar en el diseño del cuestionario otro tipo de medida que permitiera valorar de forma más real la IE del alumnado. El *MSCEIT* se trata de un instrumento de medida de ejecución compuesto por diversas tareas emocionales que recogen cuatro habilidades en total: percibir emociones eficazmente, usar emociones para facilitar el pensamiento, comprender las emociones y manejo emocional.

4.3.3. Observación participante

A fin de obtener una visión más completa del contexto y el grupo-clase al cual se van a dirigir los materiales (la clase de 5º de Educación Primaria), se ha llevado a cabo una observación participante de una clase de Educación para la Ciudadanía en la que se introdujeron elementos de educación emocional y también clases específicas del área de Lengua y Literatura, en las que se han desarrollado actividades relacionadas con la lectura. Con todo ello, a través de la interacción social con el grupo en cuestión se pretende recoger información sobre la dinámica general de la clase, las formas de trabajar, las actitudes de los

docentes y los discentes, los comportamientos, la tipología de las actividades realizadas, entre otros aspectos y características.

Para que la utilización de este instrumento de recogida de datos sea eficaz, se ha empleado como elemento esencial de apoyo una hoja de registro (Anexo 3) en la que se han contemplado algunas de las preguntas generadoras de observaciones, propuestas por Goetz y Lecompte:

1. ¿Quiénes forman parte del grupo? ¿Cuáles son sus características más relevantes?
2. ¿Qué está sucediendo? ¿Qué hacen los participantes y qué se dicen entre sí? ¿Cuáles son sus comportamientos, cómo se relacionan los participantes, cuál es el contenido de la conversación?
3. ¿Dónde está situado el grupo? ¿Qué entorno físico lo configura?
4. ¿Cuándo se reúne e interactúa con el grupo?
5. ¿Por qué funciona el grupo como lo hace? (Goetz y Lecompte, 1988, pp. 128-129, citado en Colás y Buendía, 1998, p. 256):

En dicha hoja de registro, además de atender a los aspectos que señalan las preguntas anteriores, se han anotado también aspectos, situaciones o hechos que hayan trascendido o se consideren de relevancia en el transcurso de las clases.

4.3.4. Análisis de la documentación interna del centro

A través de la revisión del Proyecto Educativo (PE), el Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF) y el Proyecto de Gestión se han podido definir todas las particularidades del centro escolar, incluyendo las características del contexto, del alumnado y sus familias, los planes y proyectos que se están ejecutando en la actualidad, entre otros. Con esta técnica indirecta de recogida de datos, se pretende validar, complementar, apoyar o contrastar la información recogida con los otros métodos anteriormente descritos, así como tener una visión general de la realidad mediante el análisis de datos fiables, validados y oficiales.

4.4. Procedimiento

Para elaborar los materiales didácticos se ha seguido un proceso de trabajo que incluye:

- La revisión y análisis de la literatura referida a educación emocional y educación literaria (recogida en el marco teórico), lo que conforma la base teórica del proyecto.
- El estudio de un contexto específico a través de los instrumentos y técnicas de recogida y análisis de datos descritos anteriormente, de manera que se disponga de unas características concretas reales en torno a las cuales se diseñen los distintos materiales.

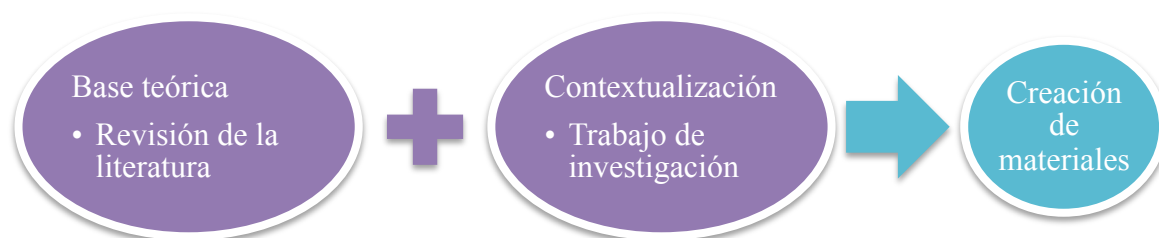


Figura 1. Proceso seguido para la elaboración de materiales

En cuanto a la recogida de datos, el primer paso fue establecer contacto con el centro, a través de una cita con su directora. En esta primera reunión con la dirección del centro se describió el trabajo que se pretendía realizar, sus objetivos y se presentaron todos los instrumentos y técnicas que se querían administrar para realizar la labor investigativa. Tras obtener el permiso del equipo directivo, se procedió a presentar el proyecto a cada uno de los profesores tutores que participarían en el estudio, concretándose citas individuales con cada uno de ellos para realizar las entrevistas. Las entrevistas se han realizado de modo individual a un total de cuatro participantes, los cuales son maestros tutores del centro escolar mencionado. Además, con el tutor de 5º de Educación Primaria también se concretaron los días para realizar la observación participante de algunas de las clases y para pasar el cuestionario a los alumnos.

Posteriormente, y de manera previa a cada una de las entrevistas, se les dio instrucciones más precisas a los participantes sobre los datos que se pretendían recoger, así como de la utilidad de dichos datos para el propio proyecto de creación de materiales, explicándose también algunos detalles de interés del mismo.

Una vez realizadas todas las entrevistas, los cuestionarios y la observación participante, se procedió al análisis de la documentación interna del centro, la cual fue facilitada por la dirección del centro, y de todos los datos recogidos.

El procedimiento de análisis de las entrevistas se ha realizado aplicando un sistema de codificación a las mismas, de manera que se pudiera identificar rápidamente la información referida a cada uno de los bloques, temas y objetivos marcados para esta recogida de datos. Tras ello, haciendo uso de un programa informático para el análisis cualitativo de datos (*ATLAS.ti*), se han aplicado tres técnicas de análisis a la información obtenida: frecuencial, descriptiva y comparativa. Gracias a las mismas, se ha podido observar la proporción de datos recogidos de cada uno de los códigos establecidos –y, por ende, de cada uno de los temas o aspectos que se pretendían abordar– y tener la información propiamente dicha de cada código para, en último lugar, establecer comparaciones entre la información dada por los distintos entrevistados, dentro de cada variable, para generar conclusiones.

En cuanto a los cuestionarios, estos se han analizado teniendo en cuenta las distintas tablas y escalas de valoración de cada una de las pruebas adaptadas: la escala *TMMS-24* (Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira; 1998) y el test *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)* (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002a). Según los resultados obtenidos en dichas pruebas, se ha podido estimar el nivel de IE general del grupo al cual se van a dirigir los materiales.

Con respecto a la observación participante, durante la misma se fue anotando en hojas de registro los aspectos más significativos del funcionamiento general de la clase, así como otros aspectos más específicos que fueran de relevancia para la investigación que se estaba realizando. Estos datos, junto con los extraídos durante la revisión de la documentación interna del centro, sirvieron para contrastar la información recogida con el resto de instrumentos y técnicas, pudiendo establecer así unos resultados y conclusiones generales del estudio llevado a cabo en el centro.



Figura 2. Cronograma

5. Desarrollo y análisis de los materiales

5.1. Resultados y discusión de hallazgos de la investigación en el centro escolar

Tanto el cuento como los dados se han diseñado tomando como referencias la base teórica de este trabajo y los resultados obtenidos en el estudio del contexto. Por ello, conviene primero ofrecer una exposición de dichos resultados con el fin de entender mejor el planteamiento de ambos materiales.

5.1.1. Resultados de las entrevistas realizadas a los docentes

Para comenzar, se puede decir que gracias al análisis frecuencial de los datos recogidos en las entrevistas, se ha obtenido información de todos los aspectos que se pretendían, tal y como queda reflejado en la tabla adjuntada a continuación:

	Categoría/Dimensión	Entrevista Tutora 4º Ed. Primaria	Entrevista Tutor 5º Ed. Primaria	Entrevista Tutora 6º Ed. Primaria	Entrevista Tutora 3º Ed. Primaria	TOTALES
Contextualización	Características de los alumnos (CALU)	1	4	2	4	11
	Aspectos del ámbito sociofamiliar (CFAM)	1	3	1	1	6
	Características de los docentes (CPROF)	1	1	1	1	4
Educación lingüística y literaria	Dinámica general/Metodología de las clases de Lengua y Literatura (MET)	1	1	1	1	4
	Sistema de evaluación (EV)	1	1	1	1	4
	Rendimiento de los alumnos en el área (REN)	1	1	1	1	4
	Concepción de los docentes sobre el área (CONC)	3	4	3	3	13
	Factores para una educación literaria de calidad (FACT)	1	2	1	3	7
Educación emocional	Importancia de la educación emocional (IMP)	1	1	1	1	4
	Relación entre educación emocional y literatura (REL)	1	1	1	1	4
	Competencia emocional de los estudiantes (IE)	0	1	1	1	3
	Orientaciones/ideas para trabajar la educación emocional desde la educación literaria (ORIENT)	1	1	1	1	4
	Limitaciones y dificultades que se pueden encontrar al llevar a cabo dichas ideas (LIM)	1	1	1	3	6
	TOTALES	14	22	16	22	74

Figura 3. Tabla frecuencial de datos

Por otro lado, con el análisis descriptivo y comparativo de la información, se pueden destacar las siguientes conclusiones con respecto a los resultados obtenidos:

- El 75% de los docentes afirma que sus alumnos tienen carencias en habilidades sociales y de IE, y que dicha pobreza de competencias originan problemas de relación y cohesión entre los propios alumnos, lo que a su vez repercute en la forma de actuar docente (en muchas ocasiones deben tomar el papel de mediador de conflictos) y en la dinámica y convivencia de las clases. Estas carencias no son tan notables en el caso particular de los estudiantes del aula de 5º de Educación Primaria (clase a la que se dirigen los materiales), aunque, tal y como señala su tutor, sí pueden apreciarse casos concretos de alumnos con deficiencias en este ámbito y algunos problemas graves de relación entre determinados alumnos.
- La totalidad de los entrevistados coinciden en la participación e implicación de las familias en el funcionamiento del centro y en los propios procesos educativos de sus hijos son muy escasas y, además, también señalan deficiencias en competencias y habilidades sociales y emocionales entre los familiares, lo que repercute en el desarrollo de los propios alumnos.
- La gran mayoría del profesorado (75%) cuenta con muchos años de experiencia docente, aunque ninguno de ellos realiza con asiduidad cursos de formación.
- Todos los profesores entrevistados plantean sus clases de manera muy tradicional, con actividades individuales casi en exclusiva (debido a que se pretende evitar conflictos), y como mucho se pueden plantear algunas en parejas y, de forma muy esporádica, en pequeños grupos. Además, la metodología tradicional también está presente en cuanto a la evaluación (suele realizarse principalmente a través de exámenes y controles escritos, y de manera secundaria se recurre a la observación de las actitudes, la participación, etc., así como al registro de las actividades diarias, de preguntas orales, de la realización o no de los deberes, etc.) y los objetivos marcados, otorgándole mayor relevancia a la adquisición de competencias puramente académicas: todos se marcan como objetivos primordiales en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura el desarrollo de la

comprensión y expresión oral y escrita, la adquisición de vocabulario, el dominio de la gramática que corresponda con el nivel, etc.

- El 100% de los docentes considera que es muy necesario e importante que se incluya la educación emocional en las escuelas, puesto que el alumnado presenta deficiencias en habilidades sociales, en la comprensión y manejo de sus propias emociones y sentimientos, e incluso en el uso adecuado del vocabulario emocional. Sin embargo, afirman que no hay tiempo suficiente para incluir programas de educación emocional u otros que aboguen por el desarrollo integral de los alumnos, dadas las propias exigencias del currículum y el otro 50% cree que es por falta de recursos pedagógicos y formación docente.
- Todos coinciden en señalar la literatura como una buena vía para desarrollar la educación emocional, ya que los alumnos saben identificar el mundo interior de los personajes que se presentan en las historias y saben ponerse en su lugar, y porque gracias a las historias se sacan una amplia variedad de aprendizajes.
- El 50% plantea que la mejor forma de trabajar la educación emocional a través de la literatura es presentando historias o cuentos en los que los personajes expresen con claridad su mundo interior y, también, dramatizando dichas historias o situaciones concretas en las que intervengan determinadas emociones. El 50% también señala que es importante partir de las ideas de los propios alumnos, como por ejemplo que tengan libertad para escribir sobre algo que les motive, que ellos mismos creen historias que luego puedan también dramatizar, etc. Y el 25% cree que la mejor forma de trabajar la educación emocional es a través de proyectos de manera independiente a las clases regulares. No obstante, el 75% de los docentes cree que no tiene ni los recursos ni el tiempo suficientes para desempeñar actividades que contemplen la educación emocional.

5.1.2. Resultados de los cuestionarios de valoración de la IE del alumnado

En la adaptación de la escala TMMS-24 se han evaluado las dimensiones de “atención emocional”, “claridad emocional” y “reparación emocional”, teniendo en cuenta las

correspondientes tablas de valoración (Fernández-Berrocal et al., 1998), y obteniéndose los siguientes resultados:

- En el bloque de atención emocional, un 100% de las niñas y un 75% de los niños tienen una adecuada competencia para atender a las emociones, destacando solo a un alumno que presta poca atención y dos chicos que resultan atender en exceso a sus emociones, dejando que les afecte notablemente y provocándoles estados de preocupación excesiva.

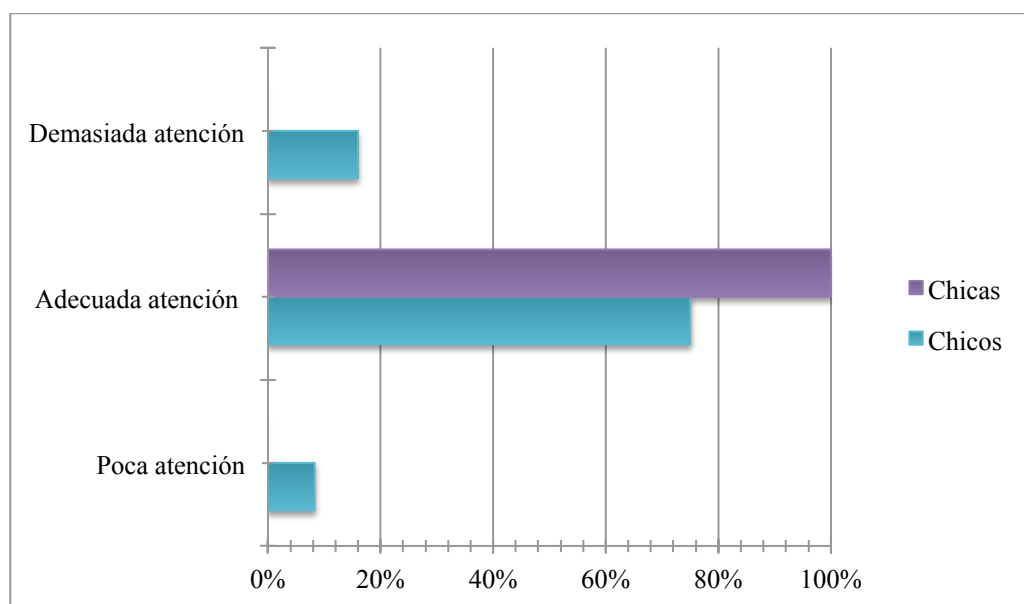


Figura 4. Resultados obtenidos en la dimensión "atención emocional" de la escala TMMS-24

- En cuanto a la claridad emocional, el 33% de las chicas y el 42% de los chicos tienen una habilidad deficiente para tener claros los estados de ánimo y las emociones, tanto de uno mismo como de los demás. En torno a un 67% de las niñas y un 58% de los niños saben comprender adecuadamente los estados de ánimo propios y ajenos.

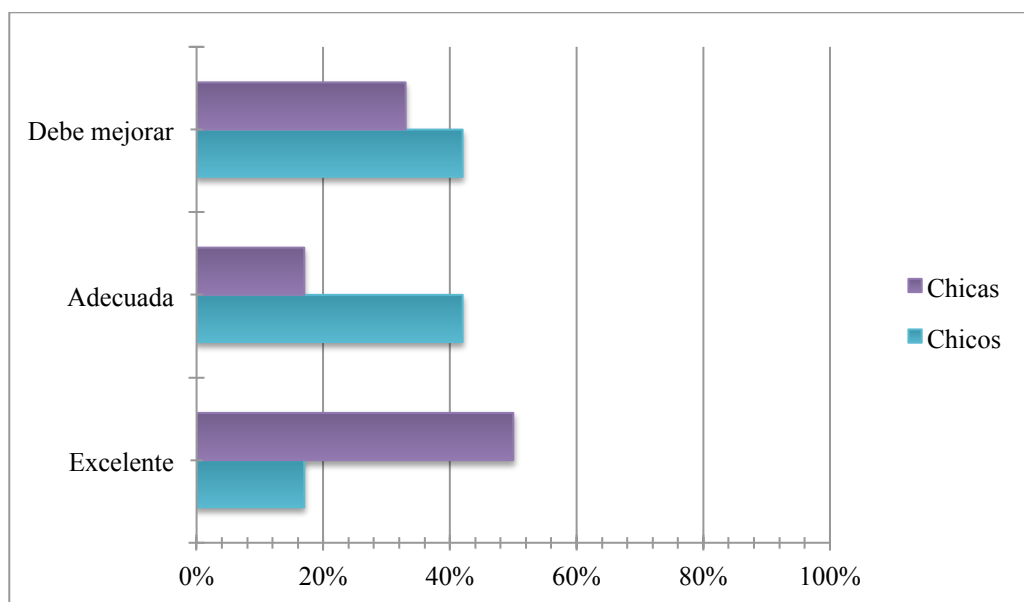


Figura 5. Resultados obtenidos en la dimensión "claridad emocional" de la escala TMMS-24

- En la última de las dimensiones valoradas, aproximadamente el 67% de las alumnas y el 75% de los alumnos deben mejorar sus habilidades de reparación emocional (capacidad para regular de los estados emocionales eficazmente).

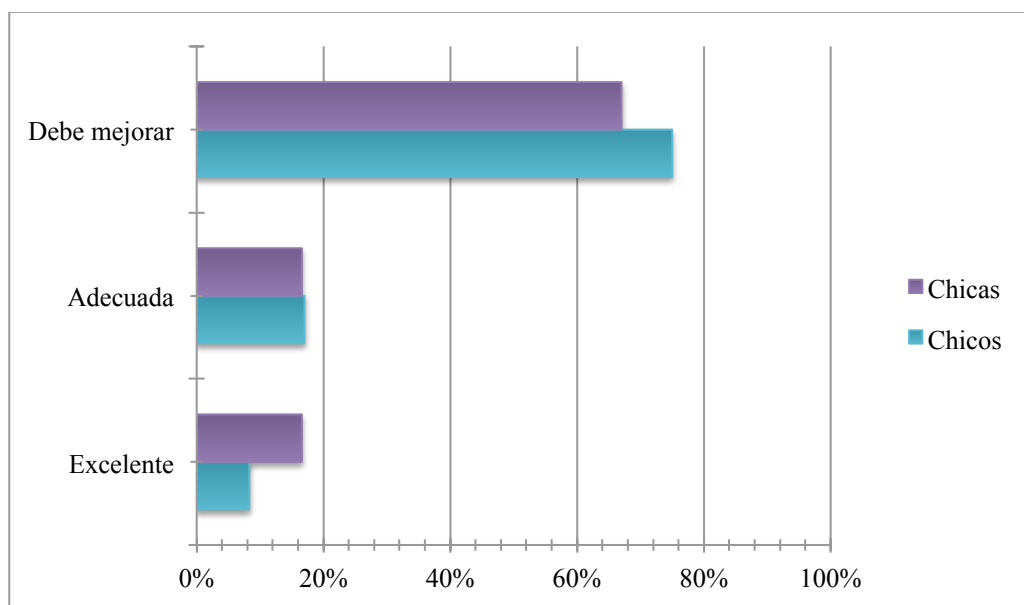


Figura 6. Resultados obtenidos en la dimensión "reparación emocional" de la escala TMMS-24

Por último, se presenta una gráfica que representa los resultados de la clase, en cada una de las dimensiones evaluadas en la escala TMMS-24 y en la que se puede observar el número total de alumnos que tienen una buena atención, claridad y/o reparación emocional, así como los que deben mejorar sus habilidades en las mismas.

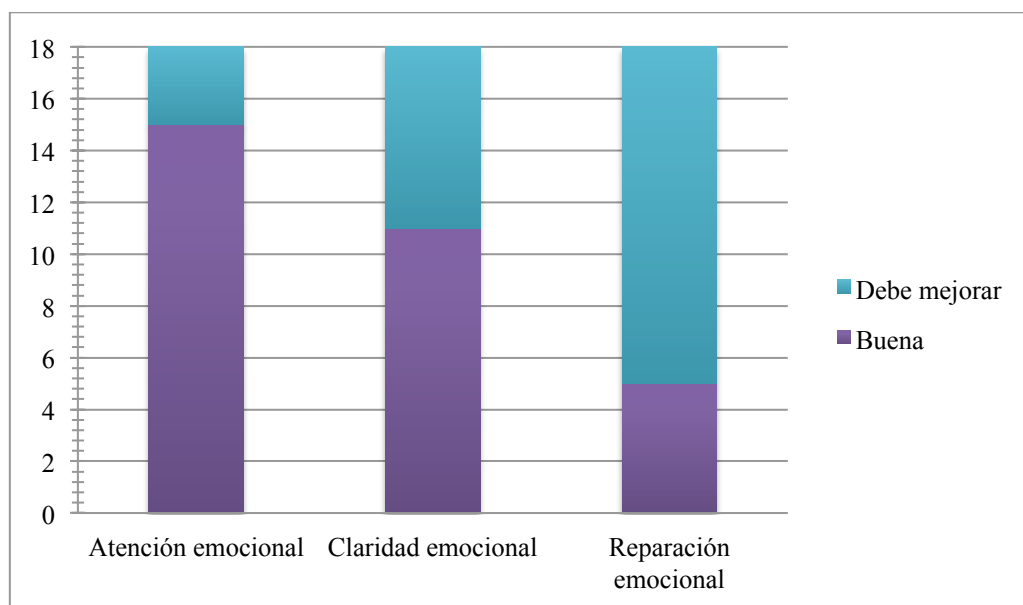


Figura 7. Resultados generales de la clase de 5º de Educación Primaria obtenidos en la escala TMMS-24

Como se puede observar, las grandes deficiencias se encuentran en claridad y reparación emocional, lo que se traduce en una necesidad de mejora en habilidades que permitan a los alumnos comprender adecuadamente los estados de ánimo y emociones propias y ajenas, y regular correctamente los estados emocionales.

En cuanto a la prueba MSCEIT, en la que se miden las habilidades en “percepción emocional”, “asimilación emocional”, “comprensión emocional” y “manejo emocional” (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005), los alumnos del grupo de 5º de Educación Primaria en el que se ha centrado este estudio han obtenido los siguientes resultados:

- En la actividad de identificar emociones en rostros de personas y en paisajes (actividad de “percepción emocional”), la mayoría de los estudiantes solo marca una opción de las propuestas en cada una de las imágenes, por lo que se puede deducir que no son capaces de concebir que se pueda experimentar más de un sentimiento a la vez o que, mientras que se expresa alegría, puede haber un poco de sorpresa o nada de tristeza. También, se destaca el caso de una alumna que señala en la misma fotografía alegría y tristeza, por lo que tiene problemas para identificar y distinguir correctamente las emociones.

- En cuanto a la “asimilación emocional”, aproximadamente el 58% de los niños y el 67% de las niñas responde que para realizar bien un problema de Matemáticas el estado emocional que más conviene es la relajación. Conviene destacar que el 17% de los chicos y el 17% de las chicas no contestan a dicha pregunta, bien porque no la entienden o porque no saben qué responder. El 17%, tanto de niños como de niñas contestan que lo que más ayuda para resolver un problema complicado de Matemáticas es estar animado o alegre, lo que puede querer decir que no deben estar preocupados o tristes sino que deben tomar iniciativa y energía activa para resolver el problema, aunque es importante que también contemplen que es necesario no estar nervioso. Por último, un niño responde que lo mejor es estar triste, quizá porque no le guste hacer problemas, porque le resulten muy difícil las Matemáticas o porque no ha entendido bien la pregunta.

Por otro lado, en la actividad en la que los alumnos deben valorar distintos colores teniendo en cuenta que a mayor puntuación, más se identifica un color con la alegría o el bienestar, el 100% de las niñas y el 83% de los chicos otorga muy buenas puntuaciones al color azul. El color oscuro y los tonos cálidos reciben, por lo general, malas puntuaciones. Todas las chicas puntúan bajo dichos colores y solo un 25% de los niños valoran los colores cálidos con las puntuaciones más altas.

- Con respecto a la actividad de “comprensión emocional”, en la que los estudiantes deben ponerse en el lugar de un chico que está solo sin jugar con el resto de niños, la totalidad de los alumnos de la clase, tanto niños como niñas, responden que ese chico se siente deprimido. Esto podría traducirse en que los alumnos tienen capacidad de empatía con personajes que se les presenta, bien en historias o al describir situaciones determinadas.
- En “manejo emocional”, la mayoría de los alumnos y las alumnas identifican adecuadamente lo que puede servir o no para resolver una situación problemática como la que se propone en la actividad. Sin embargo, se destaca que: un 33% de niñas y un 25% de niños cree que hablar con los padres no sirve para nada y que, entre los chicos, un 42% también cree que hablar con un amigo para intentar desahogarse y que lo anime no ayuda y un 25% piensa que elegir otro juego tampoco resulta útil.

Además, se quiere poner especial atención en el caso de un chico que cree que enfadarse y poner cara seria ayuda.

Como conclusión se podría decir que, por lo general, los resultados han sido buenos, tanto para los niños como para las niñas, por lo que es un grupo con buen nivel en habilidades de IE, aunque bien es cierto que resulta conveniente seguir desarrollando y ampliando dichas habilidades, sobre todo en lo que refiere a la regulación emocional.

5.1.3. Resultados de la observación participante

En primer lugar, durante la clase de Educación para la Ciudadanía se ha podido observar que los alumnos trabajan normalmente con actividades orales en gran grupo o con actividades individuales, hecho corroborado por la maestra que imparte la docencia de esta área. Durante la clase observada, se visionó un vídeo en el que se ve cómo va transcurriendo la vida de una niña en un país en guerra. Tras ver el vídeo la profesora va haciendo preguntas a los alumnos y estos levantan la mano para responder. El clima de aula, por lo general, se mantiene favorable al trabajo y los alumnos suelen intervenir respetando el turno de palabra. Esta actividad puede servir como ejemplo de la metodología que se sigue durante el curso en esta asignatura.

En cuanto a la actividad en sí, gracias a las preguntas que la profesora realizó con respecto al vídeo, se pudo ver que la gran mayoría de los alumnos sabían ponerse en la situación de la niña e identificar las emociones y sentimientos que esta experimentaba, por lo que se puso de manifiesto las habilidades en percepción y comprensión emocional.

En segundo lugar, gracias a la participación en sesiones del área de Lengua Castellana y Literatura, se han podido establecer las siguientes conclusiones:

Normalmente se sigue un mismo patrón de trabajo: primero corrigen las actividades o tareas que han hecho en casa el día anterior. El docente va nombrando quién dice la solución a cada actividad o quién sale a la pizarra, mientras toma notas u observaciones de la intervención de cada uno de ellos. Cabe destacar que se escuchan mutuamente y que se corrigen entre ellos espontáneamente y el profesor interviene a veces para dirigir

adecuadamente el turno de palabra y para aclarar cuál es la respuesta correcta cuando surge debate. Es decir, el profesor siempre es quien valida los conocimientos, contenidos y actividades.

Tras ello, realizan la actividad programada para ese día en clase. Se han podido observar tareas de lectura grupal y comprensión lectora. Mientras un alumno lee en voz alta los demás siguen la lectura en silencio en su propio libro o ficha. El profesor también va nombrando a quién le toca en cada momento realizar la lectura oral y va tomando notas. Si es necesario, se realizan interrupciones para aclarar vocabulario, ideas o conceptos que surgen en la lectura y que pueden dificultar su comprensión. Una vez terminado el texto, pueden resolver unas últimas dudas y el profesor lanza preguntas de comprensión lectora orales y los alumnos levantan la mano para responder. También el profesor guía el proceso para que relacionen el texto y lo que en él se ha visto con experiencias previas y para que identifiquen la tipología del mismo, siempre que hayan estudiado dicha tipología con anterioridad, con razones argumentadas. Terminan con la reflexión de la moraleja o los aprendizajes que se pueden sacar de la lectura y el profesor manda realizar las actividades propuestas en el libro de texto o en la ficha que estén usando, de forma escrita e individual, aunque tiene en cuenta cierta disposición del aula para fomentar la ayuda entre iguales.

Casi siempre trabajan de forma individual, por lo que introducir métodos de trabajo colaborativos y grupales y en los que el docente no tenga el poder exclusivo de validación de los conocimientos y en los que se favorezcan las relaciones entre iguales, ya que así se pueden potenciar muchas más habilidades e ir adquiriendo otras, incluyendo las relacionadas específicamente con la educación emocional, que se consideran que no se fomentan eficazmente como: la capacidad para trabajar en equipo, el pensamiento crítico, la autonomía, la capacidad para llegar a acuerdos, las habilidades para hablar en público a través de exposiciones orales, capacidad de aceptación de críticas de los compañeros, etc.

5.1.4. Resultados de la revisión y análisis de la documentación interna del centro

En la revisión de la documentación interna del centro se han podido establecer conclusiones con respecto a las características generales del centro, a las líneas generales de

actuación pedagógica, al contexto sociofamiliar del alumnado y a los proyectos llevados a cabo.

El CEIP San Ignacio de Loyola se trata de un centro público de una sola línea, y en la que las clases no suelen superar los 20 alumnos. Entre las líneas generales de actuación, se contempla: fomentar la adquisición de un aprendizaje significativo, autónomo y crítico y promover dinámicas de trabajo colaborativo tanto entre el alumnado como entre los distintos sectores de la comunidad educativa. Gracias a los datos obtenidos en las entrevistas realizadas a los docentes, se puede que en la gran mayoría de los casos no se plantean métodos pedagógicos que favorezcan el trabajo colaborativo, aspecto muy importante para fomentar también el desarrollo de la educación emocional.

Por otro lado, la gran mayoría del alumnado pertenece a núcleos familiares con estatus socioeconómico medio-bajo, y un número considerable de alumnos vive con sus abuelos por motivos de trabajo de los padres o por otras circunstancias familiares, lo que da lugar a una falta de control, de apoyo y vigilancia por parte de los padres hacia el trabajo escolar del niño. Como consecuencia, el niño muestra una gran desgana, poco interés y escaso entusiasmo por trabajar. Por lo general, la formación de las familias es básica, no teniendo ninguno de ellos estudios universitarios, lo que, en opinión de los docentes, repercute en la poca ayuda que estos prestan a su hijos con las tareas escolares y la escasa colaboración con el centro, ya que no se ven capaces.

Por último, entre los planes que se llevan a cabo en el centro se encuentra un proyecto lingüístico, gracias al cual los alumnos se muestran más implicados y motivados con las actividades relacionadas con esta área. Este es un hecho constatado por la totalidad de los docentes entrevistados, quienes afirman que la asignatura de Lengua Castellana y Literatura es la que mejor se trabaja con los estudiantes gracias, en gran medida, a la puesta en marcha de dicho proyecto. En dicho proyecto se contemplan actividades tales como la animación a la lecto-escritura o programas de teatro en horario extraescolar.

5.2. Descripción de los materiales creados

5.2.1. *Lulú*: un cuento para trabajar las emociones

El primero de los materiales confeccionados para este proyecto es un cuento que lleva como título el nombre de su personaje principal: *Lulú*. De forma complementaria al cuento (que se encuentra en el Anexo 4), también se ha elaborado un cuaderno de actividades (Anexo 5) con el fin de facilitar la reflexión sobre las diversas situaciones que aparecen en la historia y sobre las emociones y sentimientos que se reflejan en las mismas.

A continuación se expone el argumento del cuento, sus características y su forma de abordar las emociones. Así mismo, se incluye, con carácter orientativo, la metodología a seguir en la aplicación práctica de este material.

Argumento

Lulú es una chica de diez años que fue abandonada cuando aún era un bebé en el portal de un hostel. La dueña de aquel lugar, Adela, la acogió, aunque nunca hizo nada por darle el cariño que cualquier persona necesita ni por cubrir las necesidades y derechos que todo niño tiene. Adela le prohibió hablar con cualquier visitante o huésped del hostel, ya que pensaba que Lulú solo podría causarles molestias. Así, vivió en una pequeña buhardilla, sin hablar nunca con nadie, sin relacionarse con otros niños de su edad y sin ir al colegio. Lo único que hacía con frecuencia era limpiar las habitaciones del hostel cuando estas se quedaban libres, tarea en la que descubrió un aliciente: encontrar objetos que se dejaban olvidados los huéspedes. De esta manera, podía crear un vínculo y conocer a las personas que por allí pasaban.

Al cumplir los diez años, Lulú sintió el impulso de escapar de allí. Así que una mañana, sin saber muy bien por qué y sin apenas equipaje, se puso en marcha y llegó a un pueblo en el que hallaría su verdadero hogar. Allí, conocerá a Alicia, quien se convertirá en su madre adoptiva, y encontrará a los amigos que tanto había anhelado tener. Gracias a la relación que establece con todos ellos, Lulú descubrirá lo que es sentirse querida, la amistad y lo que significa tener una familia. Por otro lado, a pesar de las circunstancias en las que había vivido

hasta el momento, ella no guarda en su interior odio o ira, sino al contrario, se deja guiar por la bondad y el amor, lo que será clave para los distintos acontecimientos que suceden en la historia y el vínculo que se crea entre ella y cada personaje. Lulú ayudará a distintos personajes del relato en sus dilemas y luchas internas, y por ende, a superar sus problemas emocionales y psicológicos, alcanzando el bienestar personal. De esta manera, se van exponiendo en cada situación diversas emociones y sentimientos fácilmente identificables por el alumnado al que se dirige la obra.

¿Cómo se trabaja el desarrollo emocional con este cuento?

El cuento ofrece a los lectores la oportunidad de seguir el mismo camino que realiza la protagonista de la historia (Lulú) en su proceso de descubrimiento de distintas emociones, sentimientos o sensaciones y de los distintos personajes que van apareciendo en el relato. De esta manera, a través de las diversas conversaciones que establece Lulú con cada uno de los personajes y las diferentes situaciones que se describen, se permite a los alumnos ir conociendo el mundo interior de los mismos, así como descubrir, identificar y comprender distintas emociones y sentimientos. A continuación, se incluyen algunos fragmentos del cuento a modo de ejemplos en los que se puede apreciar lo aquí expuesto:

Fragmento 1

Yo la escuchaba con gran interés, me alegraba tanto verla así... anoche cuando la encontré tenía un aura de soledad y tristeza y ahora mismo iba dando unos brincos que hacían que sus rizos pelirrojos rebotaran una y otra vez, con las mejillas sonrosadas y enseñando una gran bonita sonrisa. Y todo eso ¡en menos de un día! Estaba claro lo que ella necesitaba...

—¿Cómo te sientes? —le pregunté.

—Pues no sé explicarlo.

—Inténtalo.

—Siento... mucha energía, ganas de hacer muchas cosas divertidas, siento ganas de reír, de estar con todas las personas que he conocido hoy y ¡también contigo! Ah, también quiero abrazar, me encanta la sensación que me da un abrazo, no sé... me siento segura y con más fuerzas...

Mientras me decía eso yo me iba sintiendo cada vez más feliz.

—¿Sabes por qué estás sintiendo todo eso? —le dije.

—¿Por qué?

—Por el amor. Todo lo que estás experimentando es el amor. Te sientes querida, algo que creo que no has sentido nunca. Y todo ese amor que estás recogiendo en ti te hace sentirte así, con una felicidad inmensa, con muchas fuerzas y capaz de hacer cualquier cosa que te propongas.

En este fragmento, Lulú ya ha conocido al grupo de niños que serían sus amigos, y mantiene una conversación con Alicia, la mujer que la acogió y que se convertiría finalmente en su madre adoptiva, contándole cómo se sentía al verse integrada con otros chicos de su edad. En dicho diálogo, Lulú explica sin darse cuenta qué es la felicidad, que en este caso se debe al hecho de sentirse querida y valorada. Así, los lectores podrán comprender la emoción de la alegría, al mismo tiempo que pueden identificar o descubrir lo que el sentimiento del amor puede desencadenar, invitándolos a la reflexión.

Fragmento 2

—¿Cómo vas a querer ser mi amiga? Yo no puedo jugar ni hacer nada —el tono de voz de Carlos iba subiendo cada vez más.

—Pues quiero ser tu amiga, y creo que sí, que puedes hacer muchas cosas.

—¡Tú no entiendes nada! —gritó Carlos tirando al suelo el libro que tenía en las manos. —¡Déjame!

En ese momento volvió Patricia y le dijo a Lulú que lo mejor sería que se saliera de la habitación.

[...]

—Pero podrías estar en la calle, jugando con los demás, tal y como juegas conmigo. Seguro que Ana, Berta, Quique, Rosa y David estarían encantados de poder compartir su tiempo contigo...

—¡Que no Lulú!

—Pero ya te he dicho que no se van a reír de ti...

—Lulú, que me dejes, que no es eso.

—¿Entonces?

—¡Tengo miedo!

Lulú no se esperaba para nada eso.

—¿De qué tienes miedo?

Tras unos segundos de total silencio, Carlos expresó:

—¿Y si me vuelve a atropellar un coche? ¿Y si me pasa cualquier otra cosa que me haga daño?

—No tiene por qué pasarte nada...

—Ah, ¿no? ¿Y por qué me ha pasado esto a mí entonces? —dijo mientras miraba sus piernas.

Aunque este fragmento aquí aparece descontextualizado, en esta parte de la historia los lectores pueden, en cierto modo, comprender la ira que se refleja en la actitud de Carlos.

Llegados a ese punto del cuento, ya se ha descubierto quién es Carlos y el problema que tiene. Él es otro chico del pueblo, también de una edad similar a la de Lulú, que unos meses atrás sufrió un accidente por el que ha quedado parapléjico. Desde entonces, no sale de su habitación, no quiere ponerse en su silla de ruedas y toda la vitalidad que solía tener antes ha desaparecido. Así, los receptores de la historia pueden pensar, por lo que le dice a Lulú en ese momento, que el chico cree que ahora no va a poder hacer nada de lo que hacía antes, por lo que siente mucha rabia que no puede controlar. Más tarde, se descubre todo lo que sentía y pensaba, y que no había sido capaz de expresar en todo ese tiempo hasta que Lulú llegó: cree que puede causar pena a todo el mundo, piensa que no va a poder jugar ni relacionarse con los demás niños con normalidad, y tiene miedo de que si sale a la calle pueda ocurrirle algún otro accidente. Ante todo ello, e incapaz de encontrar alguna solución a sus problemas y de expresar lo que le ocurría de verdad, Carlos fue volviéndose cada vez más irascible. Así, a través del caso de Carlos, se pretende explicar otra de las emociones básicas: la ira. Siempre con un lenguaje accesible y usando situaciones inteligibles para el alumnado.

De esta misma manera, en el cuento se desarrollan muchas otras emociones como la tristeza, el disgusto, el miedo, la sorpresa, e incluso sentimientos como el amor de la familia y de los amigos, la soledad, la gratitud, la confianza, etc. Del mismo modo, gracias a la exposición de dichas emociones y sentimientos y del mundo interior de los personajes, se facilita a los alumnos ponerse en el lugar de ellos, comprendiendo lo que sienten, las actitudes que adoptan y las acciones que realizan.

Por otro lado, también se ha realizado un cuaderno de actividades con el que se pretende favorecer a los alumnos el proceso de comprensión lectora y de reflexión a partir de las situaciones que se plantean en el libro. Se trata de un cuaderno de trabajo en el que figura una relación de actividades y preguntas referidas a cada capítulo del cuento. Se pueden observar a continuación las actividades del capítulo 4 a modo de ejemplo:

Actividad 1. Alicia dice que le cuesta mucho hablar de sus sentimientos y abrir su mundo interior.				
a) ¿Qué es el mundo interior de una persona?				
b) ¿Por qué piensas que a Alicia le cuesta hablar sobre sus sentimientos?				
c) ¿Crees que, por lo general, es difícil expresar lo que sentimos? ¿Por qué?				
Actividad 2. ¿Te cuesta a ti hablar sobre lo que sientes? ¿Por qué?				
Actividad 3. ¿Qué se podría hacer para superar las dificultades que tienen las personas para hablar sobre sus sentimientos?				
Actividad 4. ¿Quién es Carla? ¿Por qué es tan difícil para Alicia hablar de ella?				
Actividad 5. Explica con tus palabras qué es la esencia de una persona.				
Actividad 6. ¿Qué crees que ha sentido Alicia para que sea capaz de hablar tan abiertamente con Lulú? Razona tu respuesta.				
Actividad 7. Explica qué es la confianza.				
Actividad 8. Rodea las emociones y sentimientos que te transmite este capítulo de la historia (puedes rodear más de una):				
<i>Tristeza</i>	<i>Alegría</i>	<i>Miedo</i>	<i>Ilusión</i>	<i>Confianza</i>
<i>Esperanza</i>	<i>Enfado</i>	<i>Sorpresa</i>	<i>Aversión</i>	<i>Amor</i>
Actividad 9. Explica por qué has escogido esas emociones y sentimientos.				

Como se puede apreciar, las actividades requieren de la reflexión a partir de la lectura para poder realizarlas, al mismo tiempo que favorecen la comprensión lectora, el enriquecimiento de vocabulario y fomentan tanto el desarrollo psíquico como el crecimiento en habilidades de expresión escrita.

La mejor forma de trabajar con este cuento en el aula es realizando lecturas grupales y en conjunto, y se aconseja que, cada vez que se termine un capítulo, se realicen las actividades propuestas en el cuaderno de trabajo correspondientes a dicho capítulo. El profesor siempre deberá actuar como guía del aprendizaje, fomentando el pensamiento crítico y la reflexión de sus alumnos para que sean capaces y libres de formar sus propias opiniones, ideas y valoraciones. Ya que se pretende conseguir que cada alumno desarrolle su propio pensamiento, las actividades deberán realizarse primero de forma individual, pero también es esencial que luego exista una puesta en común. De esta manera, se promueve la posibilidad de que surjan debates, confrontación de opiniones o ideas y de que se construya el

conocimiento o aprendizaje de forma conjunta, gracias a la interacción multidireccional que debe establecerse entre los propios alumnos y entre los alumnos y el profesor.

Características del libro

El cuento ha sido escrito con un lenguaje adecuado a la edad de los lectores (entre 10 y 12 años), y a lo largo del mismo se intercalan algunas ilustraciones significativas (de creación propia), ya que despiertan el interés y la atención, al mismo tiempo que evitan que los niños se sientan saturados al ver tanto texto, o se cansen de leer.

El libro se edita en formato A4, a color y con encuadernación channel en tapa dura. En la portada figuran el título de la obra y el nombre de la autora, así como una imagen identificativa del personaje principal de la historia. En la contraportada aparece la sinopsis del cuento.

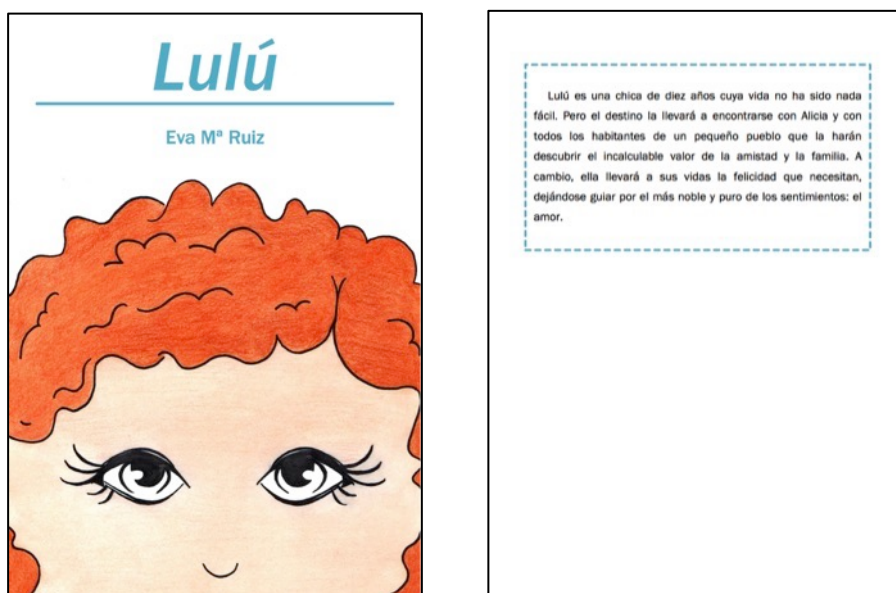


Figura 8. Portada y contraportada del cuento

En cuanto a la estructura interna del libro, se puede decir que este tiene un total de 94 páginas, dividiéndose en páginas iniciales, cuerpo de la obra y páginas finales. Las páginas iniciales se constituyen de dos páginas de cortesía, otra que actúa de anteportada o portadilla, una hoja en la aparece a quién se dedica la obra y una última con el índice general, que da paso al contenido propiamente dicho. El cuerpo de la obra ocupa un total de 78 páginas y se

compone de 12 capítulos. En las páginas finales se incluye un epílogo (de 3 páginas), una página a modo de cierre en la que figura la palabra “fin” y dos últimas páginas de cortesía.

La numeración aparece a partir del capítulo 1, aunque la paginación comienza en la anteportada o portadilla.

Características del cuaderno de actividades

El cuaderno de actividades tiene un formato A4, para facilitar el trabajo con el mismo, se edita en blanco y negro (menos la portada, que se imprime a color) y con encuadernación grapada. Comparte con la edición del cuento la imagen de portada, aunque aparece como título: *Cuaderno de actividades*.



Figura 9. Portada del Cuaderno de actividades

El cuaderno está compuesto por un total de 76 páginas y, en referencia a su estructura interna, aparece en primer lugar una portadilla, seguida del índice, dando paso a la parte central del cuadernillo, en la que figura la batería de actividades propuestas para cada capítulo de la historia.

La paginación se inicia con la portadilla, aunque la numeración no aparece hasta la primera página de actividades.

5.2.2. Los dados StoryMakers: una herramienta para crear historias

Este material consiste en un par de dados de doce caras. En uno aparecen las seis emociones básicas (alegría, ira, miedo, tristeza, disgusto y sorpresa) y seis sentimientos (amor, envidia, gratitud, confianza, vergüenza e ilusión). El otro dado está compuesto por seis lugares en los que pueden transcurrir diversas historias (el mar, una cueva, un colegio, un pueblo o aldea, un bosque y un castillo) y seis tipos diferentes de personajes que pueden aparecer en las obras literarias (una familia, un grupo de amigos, personajes de la realeza como reyes o príncipes, animales fantásticos, piratas y personajes con poderes mágicos como brujas, hadas o magos).



Figura 10. Dados StoryMakers

El fin general de estos dados es ofrecer una base sobre la cual escribir e ilustrar una historia, dando diversos elementos que deben aparecer en la misma. Dichos elementos serán emociones o sentimientos y lugares o personajes. A través de la lectura que se propone con el material anterior (el cuento *Lulú*), se puede trabajar simultáneamente con los alumnos para que aprendan e identifiquen las partes de un cuento y la forma de narrar una historia. Ahora, con este material que se describe aquí se pretende llevar a la práctica todo lo aprendido con el cuento, y serán los propios alumnos los que construyan sus propias historias, velando por que cumplan con las características vistas con anterioridad.

La forma de utilizar los dados es la siguiente: cada participante o grupo de participantes contará con una pareja de estos dados y los lanzarán a la vez. En esta primera tirada se obtendrá una emoción o un sentimiento, como por ejemplo la alegría, y un lugar o personaje concreto, como el mar. Por tanto, y siguiendo con el ejemplo, los participantes deberán comenzar su historia teniendo en cuenta que debe estar presente la emoción de la alegría y que la historia debe transcurrir en el mar. A partir de esa primera tirada, se pueden realizar tantas como sean necesarias para continuar el relato evitando los problemas como el bloqueo o la escasez de ideas. Cabe destacar que se pueden incluir tantos otros elementos como se deseen, siempre y cuando los que resulten en cada lanzamiento de los dados se incluyan en la historia.

Para la aplicación práctica de este material en el aula, ya que los dados podrían emplearse como actividad lúdica en cualquier contexto distinto al escolar, se recomienda que se formen grupos de tres o cuatro alumnos, y cada uno de los grupos disponga de una pareja de dados. El método a seguir ya sería el mismo que el planteado antes, aunque es importante recalcar que el docente podrá servir de apoyo antes los posibles problemas que surjan en cada uno de los grupos.

Por otro lado, cada grupo tendrá la libertad para repartir las distintas tareas referidas a la redacción e ilustración de los cuentos como crea conveniente: pueden repartirse los distintos roles, siendo uno el redactor, otro el ilustrador, otro el coordinador, el portavoz, etc.; o bien, se puede optar por ir rotando en las distintas tareas, de manera de cada miembro haya trabajado al final en todas ellas. No obstante, se velará siempre por el trabajo equitativo y cooperativo entre los miembros del equipo y todos ellos deberán aportar sus ideas y llegar a acuerdos conjuntamente.

Una vez finalizados los cuentos, cada grupo expondrá su trabajo al resto de compañeros y explicará cómo han abordado las distintas emociones que aparecen en la historia y por qué esa forma de plasmarlas resulta adecuada.

Para la realización de los dados se ha seguido este procedimiento:

- En primer lugar, se ha realizado sobre papel el desarrollo de un dodecaedro regular, con el fin de obtener una plantilla sobre la cual poder trabajar.

- Puesto que se iban a realizar dos dados, uno de emociones y sentimientos y otro de personajes y lugares, una vez realizada la plantilla se ha hecho una copia de la misma.
- A continuación, se ha procedido a ilustrar cada una de las caras de los dodecaedros de cada plantilla. Se trata de ilustraciones de elaboración propia representativas de las distintas emociones, sentimientos, lugares y personajes que se han citado anteriormente.
- Luego, se han digitalizado las plantillas ya ilustradas a fin de mejorar las imágenes, tener siempre copias disponibles y poder ponerlas a disposición de la comunidad educativa (a través de la Biblioteca de la Universidad de Sevilla) .
- Por último, se han impreso las plantillas sobre cartulinas y se han formado los dados (las plantillas y las instrucciones para formar los dados están en el Anexo 6).



Figura 11. Plantillas de los dados

5.3. Análisis de los materiales

5.3.1. Análisis del cuento *Lulú*

En primer lugar, se tomó la decisión de crear un cuento, dadas las características que presenta este género literario, que lo convierten en una herramienta ideal para trabajar con el

alumnado de la Educación Primaria, y dados los beneficios que aporta al desarrollo emocional, que se recogen en el marco teórico.

De igual manera, la totalidad de los profesores entrevistados valoraron el cuento como un material idóneo para trabajar con los alumnos la educación emocional. En concreto, el tutor de la clase en la que más se ha centrado el estudio no duda en señalar el cuento como uno de los mejores recursos a utilizar, dado que presenta situaciones que dejan entrever emociones y personajes muy diversos que muestran su mundo interior, permitiendo a los alumnos ponerse en su lugar, conocer y comprender lo que sienten y sus estados de ánimo. Incluso también puede favorecerse que estos relacionen esos sentimientos con los suyos propios.

Además, durante la observación participante realizada en dicha aula, se ha podido apreciar que los estudiantes realizan las lecturas grupales que se proponen en clase con mucho interés y ganas de participar. Es una de las actividades que mejor funcionan con dichos alumnos y esa es otra de las razones por las que se ha elaborado el cuento y se ha planteado precisamente que sea leído entre todos en el aula.

Por otra parte, según los resultados obtenidos en el cuestionario realizado al alumnado se puede concluir que, en la adaptación de la escala TMMS-24, hay un número notable de alumnos con grandes deficiencias en claridad y reparación emocional. Y, en cuanto a la prueba MSCEIT, pueden apreciarse problemas en cuanto a la percepción y la asimilación emocional. De todo ello, se deriva la necesidad de mejorar las habilidades que permitan a los alumnos comprender adecuadamente sus estados de ánimo, sus emociones y sentimientos, así como los de los demás, y regular correctamente los estados emocionales, evitando tanto el descontrol como la represión, y fomentando la construcción de respuestas apropiadas a las emociones que se experimentan. Por esta razón, en el cuento se ha pretendido mostrar situaciones muy diversas en las que se reflejen distintas emociones y sentimientos, explicándolos y haciendo ver a los alumnos que pueden sentirse varias a la vez. Además, con las preguntas y actividades que se proponen en el cuaderno de trabajo, que se ha elaborado como material complementario al cuento, se facilitará a los discentes que reflexionen sobre las distintas ideas que se expresan, las sensaciones que se transmiten y los hechos que suceden en la historia. Así, entre todos podrán ir construyendo el aprendizaje sobre las distintas emociones, favoreciendo que los alumnos puedan tenerlas claras, comprenderlas y conocer las formas de expresarse, y también vayan adquiriendo el vocabulario emocional

adecuado. Así mismo, tomando como ejemplo cómo resuelven los distintos personajes sus problemas y dilemas psicológicos/emocionales, se intenta que los estudiantes opinen sobre las acciones o actitudes que toman los personajes, mediten sobre lo que habrían hecho ellos o lo que podrían hacer cuando se vean inmersos en algún problema en su propia vida.

En definitiva, a través del trabajo con el cuento se desarrollarán la alfabetización emocional y las habilidades de percepción, comprensión y regulación emocional, lo que va a promover la construcción y aceptación de la propia identidad, ya que al conocer bien las distintas emociones, los alumnos van a poder identificarlas con mayor facilidad en sí mismos, comprender mejor lo que sienten y actuar en consonancia. Igualmente, se favorece el perfeccionamiento de habilidades sociales, al ponerse los alumnos en el lugar de los personajes y sentir y vivir con ellos los distintos acontecimientos de la historia (desarrollo de la empatía). También se favorecen las competencias sociales al proponer una lectura grupal y una puesta en común de las actividades propuestas. A través de dichas actividades también se fomentan el pensamiento crítico y la reflexión, ya que se anima a los estudiantes a que emitan juicios de valor, a que piensen en situaciones que ellos mismos hayan vivido en las que hayan experimentado sentimientos similares a los manifestados en el libro, etc.

5.3.2. Análisis de los datos StoryMakers

En este caso, se pretendía elaborar una herramienta que fomentara la escritura creativa entre los alumnos, ya que como se ha visto, las actividades de escritura suponen un recurso muy valioso para plasmar el pensamiento, el mundo íntimo, los estados de ánimo o los sentimientos más profundos. A veces, la simple reflexión resulta insuficiente para identificar los propios sentimientos e ideas que habitan en nuestro interior, y escribir historias, diarios, redacciones, etc. permite a las personas verlos reflejado en el papel. Esto ocurre porque al escribir se ordena mejor el pensamiento y, en muchas ocasiones, casi de manera inconsciente, se refleja la propia personalidad en cada frase que se redacta.

Por ello, se diseñan estos datos, a través de los cuales se otorga unas bases sobre las cuales construir un cuento o historia, despertando la motivación, el interés y la imaginación del alumnado. Se considera que una de las elementos fundamentales que debían otorgarse al alumnado para facilitar dicho proceso creativo era la referida a los personajes y lugares, ya

que es mucho más sencillo imaginar una historia si se tiene como referente algún lugar en el que transcurran los acontecimientos o algún personaje que aparezca en la historia. Por lo tanto, uno de los dados debía contener dichos elementos. Por otro lado, para garantizar el trabajo específico con las distintas emociones y sentimientos se deducía necesario diseñar otro dado que incluyera:

- Las seis emociones básicas, de las que pueden derivarse todas las demás.
- Seis sentimientos más concretos, que se han seleccionado de entre lo que se entendían como prioritarios para tratar en la actuación pedagógica con el grupo de alumnos, ya que el tutor de esta clase ha señalado algunos casos concretos de falta de interés y motivación y problemas sociales en los que se manifiesta falta de respeto, vergüenza, incapacidad para mostrar cariño o para valorar las virtudes de los demás. Por ello, se ha estimado que incluir el amor, la envidia, la gratitud, la confianza, la vergüenza y la ilusión en los dados va a resultar muy beneficioso para solucionar dichos problemas, ya que permitirá a los alumnos profundizar en dichos sentimientos e identificarlos así en las propias situaciones de su vida.

Así, se ha elaborado este material en el que se le otorga casi plena libertad al alumnado para escribir historias en las que pueden hacer uso de sus propias experiencias, ideas, opiniones, sentimientos, etc. (ya que los docentes recomendaban que se les permitiera a los alumnos partir de sus propias experiencias e ideas) y verlos reflejados en las mismas, favoreciéndose así las habilidades de IE. Se estima que a través de la creación propia de una historia, los alumnos podrán entretejer y ver por ellos mismos de forma clara las relaciones entre las distintas emociones y sentimientos, diferenciando bien unas de otras, así como las razones y situaciones que llevan a sentirlas. De esta manera, se cubrirá la necesidad de potenciar las habilidades emocionales que están menos desarrolladas entre el alumnado, como la claridad emocional (que implica percepción y comprensión emocional), mediante la realización de una actividad que exige del estudiante la implicación plena y un papel totalmente activo, al ser quien construye su propio aprendizaje.

Además, se ha planteado que los alumnos trabajen por grupos de 3 o 4 miembros debido a los problemas en habilidades sociales de muchos de ellos y a que, en la mayoría de las ocasiones, estos trabajan de forma individual. Por ello, introducir un nuevo método de trabajo

motivará a los estudiantes y los animará a participar en la actividad. Además, si se pretende modificar algunas conductas y superar los problemas de relación y comunicación que existen entre muchos de ellos (lo que ha sido reiteradamente señalado por los profesores en las entrevistas), se deberán propiciar momentos de convivencia y trabajo en equipo, siempre bajo la supervisión del maestro para evitar situaciones no deseadas o actuar como mediador en posibles conflictos que surjan. Esta es precisamente la idea por la cual se ha diseñado este material para que se utilice en una actividad grupal, en la cual todos los miembros de cada equipo tendrán la oportunidad de exponer sus ideas, opiniones e incluso sus propias experiencias en cuanto a las emociones y acontecimientos que se van a abordar, promoviendo la comprensión por parte de los demás. Esto también crea vínculos más estrechos y de amistad entre los miembros. Asimismo, el hecho de llegar a acuerdos y ser capaces de realizar un trabajo en conjunto será valorado por todos como una experiencia positiva que los unirá más como compañeros. Por otra parte, gracias a la elaboración conjunta de un producto y a que se propone una exposición final del mismo, cada grupo podrá recibir la retroalimentación y la valoración de los compañeros por el trabajo realizado, desarrollándose las habilidades propias de autonomía emocional (aumento de la autoestima, autoconfianza, sentimiento de responsabilidad con el trabajo y el grupo, y percepción de autoeficacia) y la competencia para hablar en público, superando la inhibición.

Así, además de fomentarse el desarrollo de habilidades y competencias propias de la IE, este material favorece la adquisición de habilidades sociales, promoviendo la interacción social, la inteligencia interpersonal, el respeto mutuo, la capacidad para llegar a acuerdos y de aceptación de las críticas. Igualmente, también se favorece la empatía tanto por escuchar las ideas y experiencias de los propios compañeros, como por el hecho de que el alumnado deberá ponerse en el lugar del futuro lector de la historia para buscar la mejor forma de expresarse con el fin de que se comprenda fácilmente lo que se pretende transmitir.

Por último, es importante resaltar que tanto con el cuento *Lulú* como con la actividad que se plantea con los dados, también se trabajan contenidos propios de la educación lingüística y literaria, que en este caso serían, siguiendo el marco legislativo vigente en Andalucía (Orden de 17 de marzo de 2015): capacidad para participar en debates y conversaciones respetando las normas de convivencia e interacción social, planificación del contenido de una exposición oral pudiendo usar apoyos gráficos o tecnológicos, lectura de textos y relatos tanto en silencio como en voz alta (en este caso, con correcta entonación, pronunciación, siguiendo un ritmo

adecuado y respetando los signos de puntuación), uso de estrategias de comprensión lectora, redacción de textos creativos, planificando y organizando el contenido, usando los recursos lingüísticos necesarios y aplicando el nivel correspondiente de gramática, ortografía y vocabulario a su edad/curso, evaluación, autoevaluación y coevaluación de las producciones escritas, conocimiento y comprensión de la estructura de un cuento y los elementos que lo componen, profundización en el género de la narrativa, etc. De esta manera, se pone en evidencia la viabilidad de llevar a cabo una educación emocional en las aulas sin dejar de desarrollar otras competencias académicas, ya que los profesores se quejaban de que no tenían tiempo para poder poner en práctica proyectos para entrenar las habilidades sociales, emocionales, etc. En definitiva, lo que se quiere poner de relevancia es que la educación emocional debe tratarse de manera transversal en todas las asignaturas y áreas curriculares en las escuelas, debido a la importancia que la misma tiene para el desarrollo integral de los estudiantes.

6. Conclusiones, implicaciones y limitaciones

A lo largo de todo este trabajo se han puesto de relevancia los siguientes aspectos:

- La importancia de abordar una educación emocional en las escuelas, contemplándose como una parte inherente a todo proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo primordial de todo sistema educativo debe ser potenciar al máximo todas y cada una de las capacidades humanas, entre las que se incluyen las distintas habilidades emocionales. Solo así se podrá garantizar el crecimiento integral del alumnado, esencial para que este pueda ejercer su derecho a participar de manera activa, plena y responsable en la sociedad y para que pueda desarrollar una vida digna, alcanzando el bienestar personal y social. Por ello, además de las habilidades puramente académicas y las capacidades intelectuales, es imprescindible que se promueva el desarrollo emocional de los estudiantes, a través del fomento de habilidades de percepción, comprensión, regulación y autonomía emocional, así como de habilidades sociales y competencias para la vida y el bienestar.

Todas estas competencias, habilidades y capacidades son indispensables para gozar de una vida feliz y plena y desenvolverse en la sociedad, al otorgar beneficios de incalculable valor a múltiples ámbitos personales y vitales. Poseer una buena IE mejora significativamente la calidad de las relaciones interpersonales que se establecen y mantienen, influye positivamente en el bienestar psicológico y en el rendimiento académico y/o laboral, y previene la aparición de actitudes y conductas disruptivas o negativas (tales como la agresividad, el consumo de sustancias nocivas, desórdenes alimenticios, delincuencia, etc.).

- Las grandes posibilidades que ofrece la literatura para actuar, intervenir y tratar con el alumnado las diferentes habilidades emocionales y sociales, ya que la literatura nunca es neutral, siempre provoca alguna emoción.

En concreto, se ha visto que la lectura constituye un medio extraordinariamente eficaz para la construcción de la propia identidad, la alfabetización emocional, el desarrollo de habilidades sociales y el favorecimiento del pensamiento crítico y la

reflexión, así como para el aprendizaje y descubrimiento de otras culturas, formas de vida, ideologías, maneras de actuar, circunstancias personales y vitales, etc. A través de las historias se describen circunstancias y escenarios muy diversos, en los que se encuentran personajes que muestran su mundo interior, lo que sienten y lo que piensan. Así, el alumnado puede identificar en ellos emociones y sentimientos que ellos mismos han experimentado o descubrir otros, dotándoles de sentido (percepción y comprensión emocional); pueden ponerse en su lugar, comprendiendo sus circunstancias, sentimientos, decisiones, actitudes o ideas y fomentándose así habilidades sociales como la empatía y la tolerancia. Todo ello a su vez va a permitir que el alumnado reflexione y valore lo acontecido en la historia, medite sobre si haría lo mismo que los personajes para superar las dificultades en las que se veían inmersos o tomarían otras decisiones, desarrollándose el pensamiento crítico y reflexivo, así como la capacidad de autocontrol.

Y, por otra parte, la escritura creativa constituye una poderosa herramienta para plasmar experiencias, emociones, sentimientos, ideas, actitudes, etc., y por consiguiente, descubrirse a sí mismo en las distintas historias o composiciones literarias que se creen. Con lo cual, la escritura libre y creativa permite valorar los propios sentimientos, valores, intereses, ideas y formas de afrontar las distintas situaciones de la vida, produciéndose una comprensión y aceptación del yo y un desarrollo de la capacidad para identificar y regular las propias emociones. Asimismo, cuando ese ejercicio de escritura se lleva a cabo de manera grupal también se fomentan las habilidades sociales (respeto mutuo, capacidad para llegar a acuerdos, escucha activa, empatía, etc.), la inteligencia interpersonal y la capacidad de aceptación de las críticas.

En otro punto, teniendo en cuenta la importancia de la educación literaria para el crecimiento de la IE y, específicamente, teniendo en cuenta los beneficios e implicaciones que presentan los ejercicios de lectura y la escritura creativa para el desarrollo de las habilidades emocionales, se propusieron los objetivos de este trabajo. Dados dichos objetivos, se han elaborado materiales de lectura y escritura creativa que fomentan el desarrollo de la percepción, la comprensión y la regulación emocional, las habilidades sociales y las competencias para la vida y el bienestar. Estos materiales son:

- Un cuento a través de cual se permite al alumnado identificar y comprender distintas emociones y sentimientos con la presentación de situaciones que transmiten múltiples sensaciones, y personajes que se encuentran en circunstancias muy diferentes, que expresan lo que sienten y piensan. También se ha realizado un cuaderno de actividades como material complementario al cuento, con el fin de facilitar los procesos de comprensión lectora y reflexión del alumnado. A través de dichas actividades se pretende que el alumnado emita juicios de valor sobre los distintos acontecimientos de la historia, se fomenta la reflexión sobre las experiencias propias y se favorece la adquisición de habilidades de autorregulación de las emociones.
- Un conjunto de dados que sirven como herramienta para la creación de historias entre los alumnos. Gracias a este material y la actividad que se plantea con el mismo, se fomenta en el alumnado el desarrollo de la creatividad y de las habilidades propias de la IE, tales como la claridad y la autonomía emocional y las habilidades sociales (superación de la inhibición al hablar en público, empatía, capacidad para llegar a acuerdos, capacidad para trabajar colaborativamente, para aceptar las críticas, etc.).

Por otra parte, estos materiales son totalmente válidos para su aplicación práctica en la realidad escolar estudiada, ya que se han diseñado teniendo en cuenta sus características y necesidades. Así mismo, todo este trabajo estará disponible en la Biblioteca de la Universidad de Sevilla, para facilitar su difusión y para que pueda ser consultado por cualquier profesional de la educación. De esta manera, también se facilita que los materiales puedan ser utilizados por cualquier docente o educador en sus prácticas reales, ya que pueden ser adaptados a cualquier contexto o grupo de alumnos.

Además, este trabajo supone una nueva aportación a la línea de prácticas y metodologías de educación literaria que abordan la dimensión emocional de la misma y apuestan por el desarrollo integral de los estudiantes. Por ello mismo, se propone que se sigan realizando aportaciones similares tanto en esta área de conocimiento como en tantas otras que forman parte de los currículos escolares, tales como las Ciencias Naturales y Sociales, las Matemáticas, la Educación Artística, la Educación Física, etc.

Por último, cabe destacar que la única limitación presentada durante el proceso de elaboración de este trabajo ha afectado fundamentalmente al tiempo, ya que las exigencias del calendario académico a cumplir han conllevado problemas para organizar el tiempo de forma eficaz y para compenetrar la elaboración de este trabajo con otras obligaciones y responsabilidades. Todo ello ha ralentizado notablemente el avance del proyecto.

7. Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Brackett, M., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780-795. Recuperado de http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI_Assets/Posted_on_Behalf_of_the_HEB_Lab/Brackett,Rivers_etal.2006.pdf
- Buil, S., Campos, E., Caño, M., Carrión, D., Díaz, T., Gallardo, C. ... Gómez, M. (2012). *La inteligencia emocional en Primaria y su didáctica*. Málaga: Ediciones Guillermo Castilla. Recuperado de <http://www.alhaurin.com/pdf/2012/12.pdf>
- Caballero, P. A. (2009). *Competencias emocionales: aprendizaje, desarrollo y evaluación*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Camilo José Cela.
- Castillo, R. (2013). El rol de la literatura en el aprendizaje y desarrollo de niños y adolescentes. *Para el Aula. Revista del Instituto de Enseñanza y Aprendizaje (IDEA) USFQ*, 8, 16-19. Recuperado de http://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_08/pea_008_0008.pdf
- Clouder, C. (Dir.). (2011). *Educación emocional y social: análisis internacional*. Santander: Fundación Botín.
- Clouder, C. (Dir.). (2014). *Artes y emociones que potencian la creatividad*. Santander: Fundación Botín. Recuperado de http://www.centrobotin.org/oedihg287ddy278_uploads/web_1/personales/Creatividad/2014%20Informe%20Creatividad%20ES.pdf
- Colás, M. P., & Buendía, L. (1998). *Investigación educativa* (3ª ed.). Sevilla: Alfar.
- Delmiro, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas*. Barcelona: Graó.

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. ... Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors*. Madrid: Santillana.

España. Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. [Internet] *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 27 de marzo de 2015, núm. 60, pp. 9-696 [consultado 4 septiembre 2016]. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/60/BOJA15-060-00831.pdf>

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2002a). *Adaptación al castellano del Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's Manual*. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2002b). La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F. A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.), *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 599-605). Granada: Universidad de Granada.

Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S., & Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metacognición sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. En *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica* (pp. 83-84). Málaga. Recuperado de http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...Mood%20Meas%20and%20Mood%20Cong/TMMS24%20con%20referencias%202007.pdf

- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., & Pizarro, D. A. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4(1), 16-27. Recuperado de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf60among_adolescents.pdf
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-7. Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf>
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. Recuperado de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo_de_mayer_salovey.pdf
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 421-436. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28241761_La_Inteligencia_emocional_en_la_Educacion?enrichId=rgreq-a8a43e9dc5f08686cb0267abc07bf884-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI4MjQxNzYxO0FTOjEwMjc2OTk5MDA0NTY5OEAxNDExNTEzNjgzMTYy&el=1_x_2
- Filella-Guiu, G., Agulló Morera, M., Pérez-Escoda, N., & Oriol Granado, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 26, 125-147. <http://dx.doi.org/10.15581/004.26.125-147>

- Galindo, A. (29 de abril de 2015). Escritura creativa: un canal para el desarrollo emocional [Entrada en un blog]. Recuperado el 21 de febrero de 2016, de <http://ined21.com/escritura-creativa-un-canal-para-el-desarrollo-emocional/>
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R., & Brackett, M. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, supl., 118-123. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3286.pdf>
- Goleman, D. (2009). *Inteligencia emocional* (71ª ed.). Barcelona: Kairós.
- GROP: Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica. (2012). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- Leibbrandt, I. (2011). El aprendizaje literario y la adquisición de la competencia emocional a través de la LIJ. En M. P. Núñez & J. Rienda (Coords.), *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: situación actual y perspectivas de futuro* (pp. 1707-1723). Madrid: Monema. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/22427/3/El%20aprendizaje%20literario%20y%20la%20adquisici%C3%B3n%20de%20la%20competencia%20emocional%20a%20trav%C3%A9s%20de%20la%20LIJ.pdf>
- Lopes, L., Salovey, P., Cote, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113-118. Recuperado de <http://www-2.rotman.utoronto.ca/facbios/file/Lopes%20Salovey%20Cote%20Beers%20Emotion%202005%20-%20Copy.pdf>

- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. Recuperado de http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). New York: Harper Collins.
- Mendoza, A. (2005), La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil. En M. Utanda, P. Cerrillo & J. García (Coords.), *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 33-61). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Merino, J. (2005). Leer, una aventura diferente. En M. Utanda, P. Cerrillo & J. García (Coords.), *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 25-29). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Morón, M. (2010). Los beneficios de la literatura infantil. *Temas Para La Educación*, 8, 1-6. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7247.pdf>
- Pérez, N. & Castejón, J. L. (2006). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 12(2-3), 393-400. Recuperado de http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1320858454_847.pdf
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Adrian_Furnham2/publication/228736573_The_Role_of_Trait_Emotional_Intelligence_in_Academic_Performance_and_Deviant_Behaviour_at_School/links/0c96053020862ee913000000.pdf

- Riquelme, E. & Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 269-277.
<http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052011000100015>
- Sánchez, J. (2005). La educación de las emociones a través de la lectura. En P. Fernández-Berrocal & N. Ramos (Eds.), *Corazones inteligentes* (2ª ed.) (pp. 377-393). Barcelona: Kairós.
- Sanjuán, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria: análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *OCNOS*, 7, 85-100. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2011.07.07
- Sanjuán, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- UNICEF. (2006). *Observaciones generales del Comité de los Derechos del Niño*. Recuperado de <http://www.unicef.org/ceecis/crcgencommes.pdf>
- UNICEF Comité Español. (2015). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/convencion_derechos_nino_integra.pdf
- Vygotsky, L. S. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

Aclaración sobre uso de género

Las referencias a personas, colectivos o cargos académicos y/o profesionales figuran en este trabajo en género masculino como género gramatical no marcado. Cuando proceda, será válida la cita de las personas o colectivos correspondientes en género femenino.

ANEXOS

1. Guion de la entrevista realizada a docentes

Datos sociológicos
Nombre:
Sexo:
Curso en el que imparte docencia:
Años de experiencia como docente (aproximado):

Bloque I. Contextualización

- 1 - ¿Podría definir su grupo de alumnos? (características de los alumnos, número de niños y niñas, adaptaciones requeridas, etc.)
- 2 - ¿Cómo describiría la relación que mantiene con el alumnado?
- 3 - ¿Cuál es el grado de participación de las familias en las actividades del centro y de la clase?

Bloque II. Enfoque metodológico de la educación lingüística y literaria

- 4 - ¿Cómo describiría sus clases de Lengua y Literatura? (tipo de actividades que se llevan a cabo de manera general o con mayor frecuencia, posibles agrupamientos de los alumnos, estilo pedagógico, temas que se abordan, etc.)
- 5 - ¿Cuál es el rendimiento general de la clase en esta asignatura?
- 6 - ¿Cómo evalúa el progreso individual y grupal del alumnado?
- 7 - ¿Para usted, qué logros debería alcanzar el alumnado (según el curso en el que se encuentren) en el área de Lengua y Literatura?

Bloque III. Educación emocional






- 8 - ¿Considera necesario que se ofrezca una educación emocional en la escuela? ¿Por qué?
- 9 - ¿Qué relación puede tener ofrecer una educación literaria de calidad con el desarrollo emocional y el crecimiento personal del alumnado? ¿Por qué?
- 10 - ¿Qué factores considera necesarios para que se dé esa educación literaria de calidad? ¿Por qué?
- 11 - ¿Cómo deben plantearse las actividades específicas de Literatura (lectura, escritura y dramatización) para que contribuyan al desarrollo de la inteligencia emocional?
- 12 - ¿Qué limitaciones puede encontrar la puesta en práctica de dichas actividades?

2. Cuestionario para valorar la Inteligencia Emocional (IE) del alumnado

Niño <input type="checkbox"/>	Niña <input type="checkbox"/>
Curso:	
Edad:	

1. Marca con una cruz según te identifiques o no con las siguientes frases. Ten en cuenta que:

- La cara más alegre significa que estás totalmente de acuerdo o te sientes muy identificado con lo que se dice en la frase.
- La cara más triste significa que no estás nada de acuerdo o no te sientes para nada identificado con la frase.

					
1. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.					
2. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estados de ánimo.					
3. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.					
4. A menudo pienso en mis sentimientos.					
5. Tengo claros mis sentimientos.					
6. Casi siempre sé cómo me siento.					
7. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.					
8. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.					
9. Siempre puedo decir cómo me siento.					
10. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.					
11. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.					
12. Cuando estoy triste, pienso en cosas que puedan alegrarme.					
13. Me preocupo por sentirme bien.					
14. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.					
15. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.					

PERCEPCIÓN EMOCIONAL

2. Observa las siguientes imágenes y marca con una cruz según expresen nada, poco o mucho las siguientes emociones.



	Nada	Poco	Mucho
Alegría			
Miedo			
Sorpresa			
Tristeza			



	Nada	Poco	Mucho
Enfado			
Alegría			
Tristeza			
Sorpresa			



	Nada	Poco	Mucho
Alegría			
Tristeza			



	Nada	Poco	Mucho
Alegría			
Tristeza			

ASIMILACIÓN EMOCIONAL

3. ¿Qué ayuda más cuando estás resolviendo un problema complicado de matemáticas? Rodea la opción que creas que es la correcta.

- a) Estar relajado.
- b) Estar triste.
- c) Estar animado o alegre.

4. Imagínate que todo hoy te ha salido estupendamente. Ha sido un día maravilloso, has terminado de hacer los deberes y tienes mucho tiempo para salir a jugar con tus amigos. Por eso te sientes muy alegre. ¿En qué se parece ese sentimiento de alegría a cada una de las siguientes sensaciones?



Cálido					
Azul					
Oscuro					

COMPRENSIÓN EMOCIONAL

5. Juan está sentado solo en un banco del parque y nadie juega con él. Mientras, un grupo de niños y niñas se divierten jugando al escondite. En esos momentos, Juan se siente...
- a) Nervioso. c) Avergonzado.
b) Deprimido. d) Animado.

MANEJO EMOCIONAL

6. Has estado ahorrando para comprarte un juego que hacía mucho tiempo que querías. Cuando llegas a la tienda te dicen que está agotado y tendrás que esperar un mes para poder tenerlo, incluso puede que no lo vuelvan a fabricar. Marca con una cruz la casilla correspondiente según sirva o no cada una de las siguientes acciones para solucionar el problema.

	No sirve para solucionar el problema 	Es útil para solucionar el problema 
Me sentiría enfadado y pondría cara seria, pero no haría nada.		
Me enfadaría muchísimo y me pondría a gritarle al dependiente porque quiero el juego.		
Buscaría otras jugueterías para ver si en alguna queda el juego que quiero.		
Le contaría a un amigo lo que me ha pasado para que me anime.		
Hablaría con mis padres para pedirles su ayuda.		
Elegiría otro juego que tengan y que me guste.		

Este cuestionario se basa en las siguientes fuentes:

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2002). *Adaptación al castellano del Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's Manual*. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.

Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S., y Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. En *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica* (pp. 83-84). Málaga. Recuperado de http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...Mood%20Meas%20and%20Mood%20Cong/TMMS24%20con%20referencias%202007.pdf

Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. Recuperado de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo_de_mayer_salovey.pdf

3. Plantilla de la hoja de registro utilizada para la observación participante

Aspectos generales

Fecha:

Centro educativo:

Ubicación:

Situación observada y contexto:

Tiempo de observación:

Características del aula

Ubicación dentro del centro educativo:

Descripción del entorno físico:

Dimensiones del aula:

Número de alumnos:

Organización/Agrupamientos de los alumnos:

Iluminación:

Mobiliario y materiales disponibles:

Accesibilidad a materiales:

Elementos decorativos:

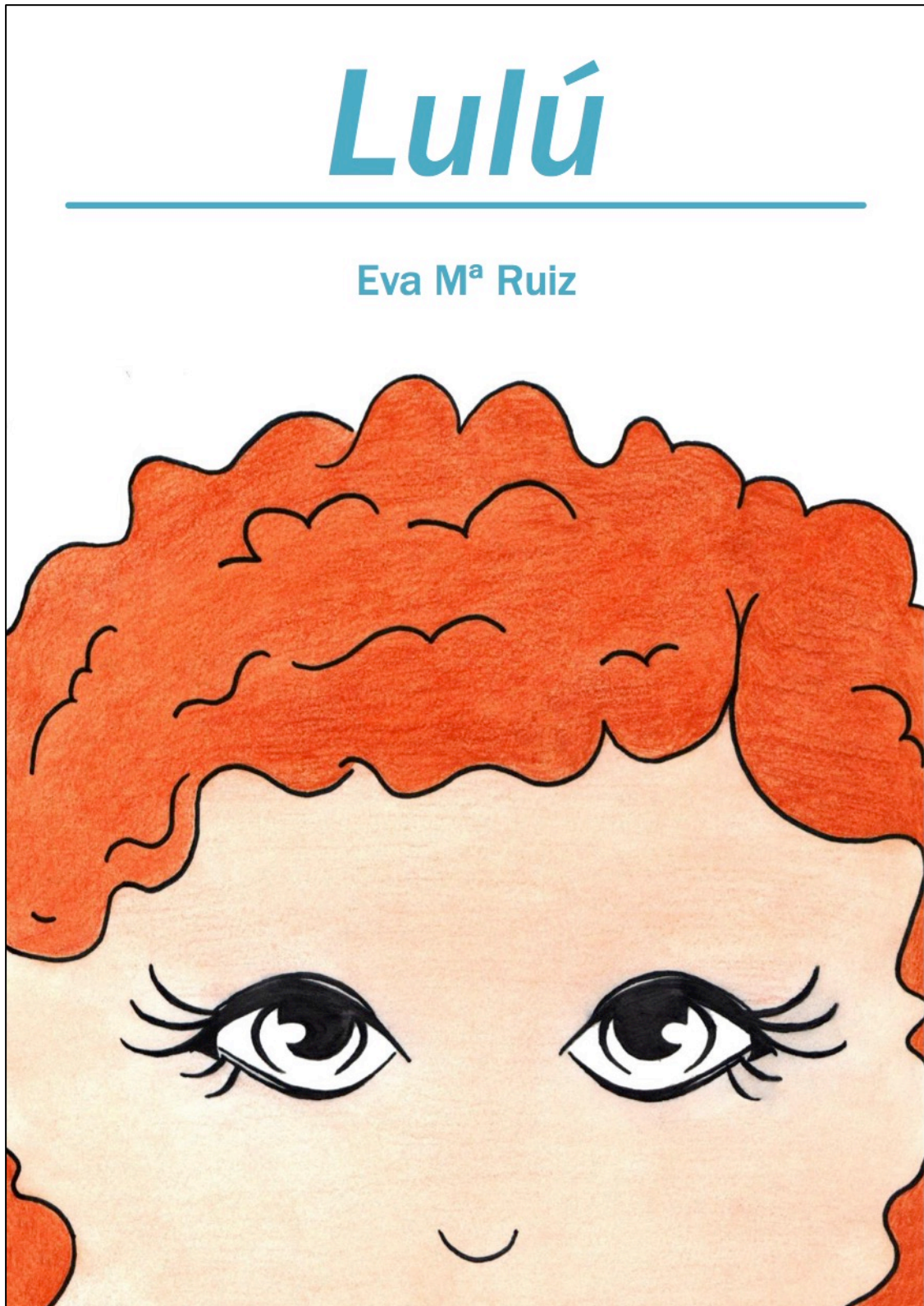
Otros:

Situaciones o hechos relevantes

(comportamientos, actitudes, interacciones entre iguales, actividades realizadas, etc.)

Hora	Descripción	Interpretación

4. *Lulú*



LULÚ

A todos y cada uno de los niños y niñas del mundo.

ÍNDICE

Capítulo 1	7
Capítulo 2	9
Capítulo 3	13
Capítulo 4	17
Capítulo 5	23
Capítulo 6	31
Capítulo 7	37
Capítulo 8	41
Capítulo 9	49
Capítulo 10	57
Capítulo 11	65
Capítulo 12	77
Epílogo	85

Capítulo 1

Recuerdo que fue una noche de invierno, cuando el viento soplaba con más fuerza que nunca y el agua caía estrepitosamente sobre el suelo adoquinado. Esa fue la noche en la que ella apareció.

Mientras miraba la lluvia caer desde la ventana de mi habitación, allí la vi sentada bajo el portal de la casa de enfrente, tan acurrucada que parecía una pequeña bolita. «Pobre criatura», pensé. Enseguida me di cuenta de que no era una niña del pueblo. De hecho, no la había visto nunca, no la conocía, pero aun así algo dentro de mí me decía que tenía que ofrecerle mi ayuda, llevarla a casa e intentar protegerla. Sin más dilación, bajé corriendo al piso de abajo, cogí un paraguas y salí en su busca.

A medida que me fui acercando a ella, me di cuenta que en realidad no sabía qué iba a decirle, no quería asustarla. Al final, cuando llegué a donde estaba sentada, y sin pensarlo mucho, ya que a veces es mejor dejar que salgan las cosas solas, dije:

—Deberás estar pasando mucho frío. Ven conmigo, te prepararé un vaso de leche caliente.

Ella alzó la cabeza y clavó su mirada en mí, una mirada tan profunda y pura que me dejó abrumada. Tras unos segundos observándome, de repente se puso de pie, me dio la mano y nos fuimos a casa.

— 8 —

Capítulo 2

Pasamos a la cocina y ella se sentó en una de las sillas mientras yo me disponía a calentar un poco de leche. Cuando ya estuvo lista, le puse un vaso humeante en la mesa, con unas galletas y una servilleta.

—Gracias. —dijo con una voz tan tímida que pareció un susurro.

—No hay de qué. —le respondí con una sonrisa.

Me senté frente ella y me percaté que tenía la ropa empapada. Llevaba puesto un pequeño abrigo gris, unos pantalones oscuros, que parecían tener ya mucho tiempo, y unas botitas con cordones.

—Te voy a traer algo de ropa limpia y seca, no puedes estar más tiempo con esa ropa mojada, que vas a coger un buen catarro.

Ella se limitaba a mirarme con esos ojos negros tan profundos, aunque ahora tenían un matiz distinto, tenían un

— 9 —

brillo especial, pues ahora era ella quien me sonreía a mí. No sé muy bien por qué, pero esa sonrisa me transmitió una sensación muy parecida a la felicidad. Algo que hacía mucho tiempo que no experimentaba.

Subí a la habitación de Carla. Seguro que encontraría algún pijama que le viniera bien, pues eran casi de la misma estatura. Efectivamente, encontré algo rápidamente y cuando volví a la cocina, ya estaba terminando de tomarse las galletas y la leche.

—¿Cómo te llamas? —me atreví a preguntarle al fin, algo nerviosa.

—Dicen que no tengo nombre, aunque siempre me han llamado Lulú.

—Yo me llamo Alicia... ¿Y por qué dicen que no tienes nombre? —me quedé tan extrañada ante la respuesta que me dio, que inmediatamente me empezaron a surgir preguntas sobre quién era esa niña con rizados pelirrojos y un cuerpecito tan delgado que parecía poder romperse— ¿Quiénes son los que lo dicen? ¿Dónde están tus padres?

— 10 —

No sé por qué, pero a pesar de mi inquietud y a que no paraba de lanzarle preguntas, Lulú me contestó a todas y cada una de ellas con toda serenidad y paciencia.

—Yo no tengo padres. Dicen que aparecí un día envuelta en una mantita en un portal.

—Y, ¿dónde has estado viviendo? —estaba estupefacta ante lo que mis oídos escuchaban.

—El portal donde aparecí era de un hostel y su dueña me acogió...

Yo la escuchaba atentamente, sin querer perderme ni un solo detalle de la que, hasta el momento, había sido su vida. Conforme iba sabiendo más cosas sobre ella, más fuerte era el vínculo que sentía hacia Lulú, a pesar de no conocerla. También iba entendiendo por qué: me recordaba a mí. Quizá ella también sintiera un vínculo inexplicable hacia mí, ya que ¿cómo se explicaría que confiara tanto en mí para entrar en casa y contarme toda su vida? Quizá por ello, porque me veía reflejada en aquella niña tan angelical, sentí por primera vez en mi vida la seguridad y confianza necesarias para contar

— 11 —

mi historia a alguien, y también por la imperiosa necesidad que tenía de devolverle toda esa confianza que había depositado en mí, de demostrarle que la entendía y que no estaba sola.

A Lulú también parecía interesarle lo que yo contaba, porque ahora era ella quien lanzaba preguntas. Y así, preguntándonos la una a la otra y contándonos nuestras vidas, nos acurrucamos en el sofá, frente al calor que desprendía la chimenea, hasta que nos fuimos quedando profundamente dormidas.

– 12 –

Capítulo 3

Lulú se crió en un hostel que estaba localizado en una pequeñísima aldea cerca de una carretera nacional. Allí no vivía apenas nadie, no había niños con los que poder jugar y así, Lulú nunca tuvo amigos. Solo veía a las personas que llegaban al hostel y que no solían quedarse más de una sola noche, pues la mayoría eran viajeros que aprovechaban su paso por aquella aldea para descansar y continuar con su viaje al día siguiente.

Pero Lulú tampoco hablaba con ellos. Adela, la dueña del hostel que la acogió, no se lo permitía. Decía que no había que molestar a los huéspedes, que permaneciera quieta en la buhardilla hasta que se fueran a la mañana siguiente. En esa buhardilla Lulú había pasado la mayor parte de sus 10 años de vida.

La buhardilla estaba en lo más alto del hostel. Era una habitación muy pequeña, con un cama de sábanas blancas y un estrecho armario de madera. Lo que más le gustaba de esa habitación, o quizá lo único, era que tenía una ventanita circular desde la cual Lulú podía observar a los huéspedes

– 13 –

entrar y salir del hostel. Podía verlos cargar con el equipaje, irse en sus coches mientras ella los despedía tímidamente.

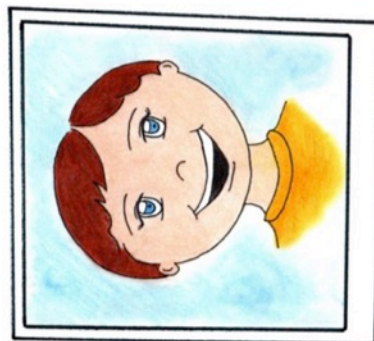
A Lulú le gustaba imaginar los lugares a los que viajaban los huéspedes. En cuanto veía a una persona llegar, se le pasaban por la cabeza miles de historias que justificaran los largos viajes que hacían, así como los lugares más fantásticos y recónditos a los que llegarían próximamente.

Un día, apareció un señor con una barba gris larguísima, un abrigo azul que le llegaba por las rodillas y unas enormes botas negras. A Lulú le dio por pensar que era un marinero que había cruzado los siete mares, dejando en tierra a su amada y ahora debería cruzar todos los continentes de la Tierra para encontrarla.

Esa fue una de las cosas que más me sorprendieron de ella. La desmesurada imaginación y la capacidad tan extraordinaria que tenía para crear historias rápidamente. Sin embargo, Lulú no sabía leer ni escribir, nunca había ido al colegio. Adela solo le enseñó a hacer una cosa: limpiar las habitaciones del hostel cuando los visitantes ya se habían marchado.

– 14 –

Así que, casi todas las mañanas, Lulú se dedicaba a limpiar junto a Adela las habitaciones. Pero también descubrió algo que la motivaba a realizar dicha tarea: encontrar objetos que los viajeros pudieran dejarse olvidados. De esta manera, Lulú fue haciéndose con una colección de pequeños tesoros, como los solía llamar ella: una pipa, una libreta de direcciones, un bolígrafo, unas gafas de sol, etc. Pero lo más preciado para ella era una fotografía de un niño con grandes ojos azules, nariz diminuta y una sonrisa de oreja a oreja. De hecho, aunque Lulú vino sin equipaje, en el bolsillo de su abrigo traía consigo esa fotografía. Yo acabé enmarcándola y poniéndola en la mesita de noche de la que sería su habitación.



– 15 –

Capítulo 4

Durante todas las horas que pasó a solas en la buhardilla, Lulú le hablaba a la fotografía. Le contaba cómo eran los huéspedes que llegaban cada día y las historias que imaginaba sobre ellos, con la total seguridad de que el niño que había tras la foto la escuchaba. Para ella, aquel niño fue su amigo, su único amigo.

A Adela no le importaba mucho Lulú, solo quería que el hostel fuera bien y las habitaciones quedaran limpias y recogidas todas las mañanas. Por eso, el día que Lulú se armó de valor y decidió irse, Adela no hizo lo más mínimo por intentar retenerla.

—Sabía que algún día pasaría. Perteneces al viento, pues él fue quien te trajo hasta aquí, y ahora te guiará a tu próximo destino. —fue lo único que le dijo.

— 16 —

A la mañana siguiente le dije que podía instalarse en la habitación de Carla. Le di permiso para que la decorara a su gusto y que, al igual que todas las cosas que encontró en las habitaciones del hostel, todo lo que allí viera sería para ella. Seguro que a Carla le habría encantado ser su amiga y habría compartido todo lo que tenía con ella.

Os estaréis preguntado quién es Carla, ¿verdad? Lulú también me lo preguntó. Y es que, aunque le conté muchas cosas sobre mí aquella primera noche, prácticamente todo fue referido a mi niñez y juventud. Porque si bien me costaba trabajo expresar mis sentimientos y abrir mi mundo interior, más difícil se me hacía hablar de ella, de mi Carla. Pensaba continuamente en ella, pero no podía articular palabra. No obstante, supongo que, como en todo, en algún momento se rompe esa barrera que te impide hacer algo. Y, como ya os he dicho, al hablar con Lulú era como si hablara conmigo misma. Por eso, ella tuvo mucho que ver en que mi barrera personal desapareciera, y será algo por lo que le estaré eternamente agradecida.

— 17 —

<p>—Ali... ¿puedo llamarte así?</p> <p>Ali. Nunca nadie me había llamado así, pero me gustó. Y la verdad es que ahora me encanta la idea de que sea la única persona que me llame así, como un símbolo de lo especial que es nuestra relación.</p> <p>—Claro que sí. Me encanta. —le respondí risueñamente.</p> <p>—¡Perfecto! —exclamó mientras se le ponía una gran sonrisa en el rostro— Bueno, Ali, quería preguntarte... ¿quién es Carla? —me preguntó con cierta inseguridad, ya que no sabía si yo querría hablar de ella.</p> <p>Me quedé bloqueada durante unos minutos, Lulú esperaba pacientemente y justo cuando parecía que iba a decirme que no pasaba nada, arranqué a hablar.</p> <p>—Carla es mi hija. Para mí fue y será el ser más perfecto que pudiera existir. Tenía sus defectos, como todos, pero no me importaban, la hacían aún más especial. Aunque claro, soy su madre... ¿qué voy a decir? Estuvo conmigo durante 9 años hasta que se fue... Han sido los 9 años más felices e</p> <p style="text-align: right;">— 18 —</p>	<p>importantes de mi vida. Ella estaba tan llena de vida, alegraba a todos con solo mostrarles su sonrisa, era muy servicial y a mi me enseñó lo que es el amor más verdadero y puro... —no me di cuenta de que mientras hablaba se fueron derramando varias lágrimas por mis mejillas. Lulú se acercó a mí, me las secó y nos fundimos en un abrazo.</p> <p>—¿Dónde se fue?</p> <p>—Se fue al cielo.</p> <p>—¿Al cielo?</p> <p>—Sí... es a donde van las personas cuando mueren. Ella estaba destinada a estar con nosotros solo ese tiempo y ahora es un ángel que nos cuida desde allí arriba.</p> <p>—¿Y no la podemos ver?</p> <p>—No, pero cuando cierro los ojos muy fuerte puedo sentir que no se ha ido del todo y entonces me siento mejor. Yo estoy segura de que aunque no la podamos ver físicamente, su esencia permanecerá para siempre.</p> <p style="text-align: right;">— 19 —</p>
---	--

Lulú estaba fascinada a la vez que extrañada por todo aquello que le estaba diciendo. Me daba la sensación de que no lo comprendía del todo.

—La esencia es de lo que estamos hechos por dentro, es todo aquello que no se puede ver a simple vista. —continué explicando.

—Lo que no se puede ver...

—Lo que no se puede ver con los ojos, aunque sí lo podemos sentir. —dije poniéndome una mano en el corazón.

Aprecié una leve sonrisa en Lulú, que mantenía una expresión pensativa en el rostro. Parecía que iba entendiéndolo.

—Como lo que me hizo ayer darte la mano...

—Como lo que me ha hecho ahora hablar de mi hija Carla después de tanto tiempo sin hacerlo con nadie...

— 20 —

Ahora la sonrisa de Lulú se hizo más grande, yo le correspondí y nos volvimos a abrazar con fuerza.



— 21 —

Capítulo 5

Lulú nunca se había relacionado con otros niños y nunca había ido al colegio. Pensé que serían tantos cambios juntos los que iba a experimentar, que era mejor ir poco a poco. Por eso, tras hablar sobre Carla, le dije que nos iríamos de compras al mercado del pueblo. Estaba claro que necesitaría ropa y también tendría que comprar más comida, ya que ahora seríamos dos en casa. Pero, sobre todo, quería que empezara a conocer a las personas del pueblo y a los demás niños, de manera que fuera adaptándose a su nueva vida.

Primero fuimos a la tienda de Agui. En realidad se llamaba Águeda, pero todos la conocíamos por Agui.

—¡Muy buenos días Alicia! Qué alegría verte por aquí... Pero, ¡bueno! ¿Quién es esta niña tan linda?

—Me llamo Lulú. —respondió con tanta rapidez que no tuve tiempo para contestar yo. Yo la miraba con una mezcla de sorpresa y alegría. Parecía que no iba a costar tanto que se adaptara al pueblo.

<p>—Pues encantada Lulú. ¿En qué os puedo ayudar?</p> <p>—Hola Agui. Lulú se va a quedar conmigo una temporada y necesita ropa. —dije por fin.</p> <p>—Claro, ahora mismo os enseño todo lo que tengo, seguro que te gustan muchas cosas. —dijo mirando a Lulú, luego me miró a mí con algo de desconcierto. Seguro que quería saber más sobre la niña y de dónde había salido pero ya habría tiempo para que todos lo supieran. Acto seguido, se fue a buscar lo que pedimos.</p> <p>Salimos de la tienda con tres conjuntos preciosos que le quedaban de maravilla y con los que Lulú parecía estar contentísima. Agui se despidió de nosotras desde la puerta.</p> <p>—Espero que me hagáis más visitas pronto. Me ha encantado conocerte, Lulú. —y acercándose un poco más a mí me susurró—: Noto una expresión distinta en tu cara, pero me gusta mucho verte así. No sé muy bien quién es ella, pero estoy segura de que te va a traer mucha alegría.</p> <p>Miré a Lulú y luego a Agui, y asentí.</p>	<p>—Adiós Agui, muchas gracias. —dije.</p> <p>—A vosotras.</p> <p>A continuación, mientras nos dirigíamos a la panadería, nos encontramos con Alberto, el alcalde del pueblo. Se sorprendió tanto al verme, y más acompañada de una niña, que pegó tal bote que casi se cae al suelo.</p> <p>—Buenos días Alberto. —le saludé.</p> <p>—Buenos días Alicia... —me respondió con titubeo— ¿Cómo estás? ¿Va todo bien? —me hablaba intentando mirarme a los ojos pero no podía evitar dejar de fijarse en Lulú.</p> <p>—Sí, estoy bien. Gracias. Ella es Lulú.</p> <p>—Ah... ¿es algún familiar de alguien del pueblo? —ya parecía estar más calmado. Ahora estaba interesado en saber quién era ella.</p> <p>—No, la verdad es que no... —la mirada de Alberto me transmitía que quería saber más, que estaba a la espera de</p>
--	--

que continuara explicándole quién era ella. En aquel momento me sentí en la obligación de contárselo todo, de cómo la había visto anoche desde mi ventana y la historia de cómo llegó aquí. Él era el alcalde y creo que debería conocer todo lo que ocurre en su pueblo, y más si lo que pasaba era la llegada de un nuevo habitante, o al menos eso era lo que yo pretendía que fuera Lulú.

—Verás, Lulú llegó ayer aquí, a nuestro pueblo. Yo la vi desde mi ventana refugiada en un portal para protegerse de la lluvia, entonces... —continué contándole absolutamente todo. Bueno, en realidad se lo contamos entre las dos, entre Lulú y yo. Yo le expliqué cómo la encontré y las razones que me llevaron a llevarla a casa, pero ella era la que debía contar su propia historia, la misma que me había contado a mí la noche anterior. Al principio, me miró un poco indecisa cuando la animé a que le contara al alcalde todo. Pero le dije que podía estar tranquila y puse mi mano en su hombro, como intentando transmitirle seguridad. Ella confió en mí y le contó todo.

Alberto cambiaba de expresión continuamente mientras nos escuchaba a las dos. Puso cara de asombro varias veces,

— 26 —

otras parecía estar apenado, e incluso también puso cara de disgusto...

—Estoy muy feliz de conocerte, Lulú. Me parece que eres una niña muy fuerte y llena de valor. ¿Te gustaría ir al parque? Seguro que por allí debe haber algún que otro niño, hoy es sábado y siempre suelen estar por allí. —al decir eso, el alcalde me hizo gestos con su mirada que indicaban que quería hablar conmigo a solas.

—Bueno... vale. —Lulú se dirigió al parque que estaba en frente con cierto miedo e indecisión.

—Alicia... no sé si estás haciendo bien... no puedes decidir que viva contigo así porque sí. —afirmó el alcalde.

—Pero... está sola, ¿qué podía hacer? No podía dejarla en la calle, y más con la que estaba cayendo.

—Lo sé. Ahí te doy la razón. Pero una cosa es eso y otra que se quede a vivir contigo... Hay que informar a los servicios sociales, que ellos se hagan cargo del caso y, si al final dan

— 27 —

el visto bueno a que viva contigo, mejor aún. Pero al menos todo se hará como dicta la ley.

Con su sentencia, Alicia enmudeció, no sabía qué decir. La verdad es que no podía reprocharle nada, llevaba la razón. Todo ello se reflejó en su rostro y con el fin de animarla, Alberto continuó diciendo:

—Sé que tienes las mejores intenciones, y yo te voy a apoyar en esto. Al final ella se va a quedar contigo ya lo verás, la vida te debe una y tengo la certeza de que esa va a ser su manera de devolvértela. Por todo lo que he escuchado es una criatura maravillosa. Tú la necesitas a ella y ella te necesita a ti, porque eres una madre estupenda, y serás una para ella.



Lo miré con los ojos vidriosos y le cogí la mano como señal de agradecimiento. No podía hablar pero necesitaba transmitirle que estaba muy agradecida con todo lo que me había dicho.

— 28 —

Tras ello, me dijo que a partir del lunes concertaría cita con las personas encargadas de los niños que se encuentran en la misma situación que Lulú, y volvió a insistirme en que todo saldría bien. Yo solo la conocía de un día, pero a veces no hace falta mucho más tiempo para querer a alguien. Además, era verdad lo que había dicho Alberto: sentía la necesidad de cuidarla, darle mi apoyo, mis consejos cuando le hicieran falta, y sobre todo de darle todo el cariño que ella se merecía.

Por último, aproveché para preguntarle al alcalde sobre su hijo. Lo cierto es que hacía mucho tiempo que no hablaba con casi nadie del pueblo y me sentía mal por no haberle preguntado por él.

—Por cierto Alberto, ¿cómo está Carlos?

Una nube de tristeza envolvió su rostro.

—Regular Alicia... y todos lo estamos pasando mal por él. Los médicos dicen que con fisioterapia podría conseguir algo, pero no se mueve de la cama, no quiere hacer nada...

— 29 —

Capítulo 6

—No sabes cuánto lo siento de verdad... estoy a vuestra disposición para cualquier cosa que necesitéis.

—Gracias Alicia.

Hace unos meses atrás, Carlos, el hijo del alcalde, sufrió un accidente. Una mañana, de camino al colegio, un coche a toda velocidad pasó justo por el paso de cebra por el que estaba cruzando. Aunque el coche intentó frenar, fue muy tarde y Carlos se fracturó la columna vertebral, quedando parapléjico.

Entretanto, Lulú había llegado al parque y, tal y como había dicho el alcalde, allí estaban. Un grupo de 5 niños y niñas jugaban, unos con un balón de fútbol y otros estaban en los columpios hablando animadamente. El parque era enorme, tenía plantas de todo tipo: árboles, arbustos, flores, césped... que cubrían la mayor parte del terreno. Entre ellas, se abrían caminos de piedra que llevaban a cada una de las áreas del parque. En el borde de los caminos había bancos de madera dispuestos cada varios metros unos de otros. Luego había tres áreas diferenciadas: una conformada por una cancha de baloncesto y un campo de fútbol, otra donde se encontraban los columpios, toboganes y balancines y, por último, una enorme pista de patinaje.

Lulú sentía algo que le impedía acercarse a aquellos niños, presentarse e intentar entablar amistad con ellos. «¿Y si no les gusto?», «Pero, ¿qué les voy a decir?», «¿Y si no quieren ser amigos míos?», estos y muchos otros pensamientos pasaban por la cabeza de Lulú. Mientras tanto allí estaba parada en la entrada del parque, tan absorta en sus pensamientos que no se había dado cuenta que alguien

venía a su encuentro. Era Ana, quien la había visto desde los columpios:

—¡Hola! ¿Eres nueva en el pueblo? ¿O solo vienes de visita? Te he visto desde allí —dijo señalando los columpios— y le he dicho a mis amigos que vendría a saludarte... es que no me gusta ver a nadie solo, y si estás sola, no nos importa que vengas con nosotros, ¿quieres?

Lulú estaba muy nerviosa.

—Llegué ayer al pueblo. —consiguió decir— Claro... hmmm... me encantaría ir con vosotros.

—¡Estupendo! Soy Ana.

—Yo me llamo Lulú.

—¡Qué guay! ¡Qué nombre tan chulo!

Poco a poco Lulú se iba sintiendo más cómoda, segura y confiada. Cuando llegaron a donde estaban todos, Ana se encargó de presentarla.

— 32 —

—Se llama Lulú, ¿no os parece un nombre alucinante? Y mira Lulú, ellos son Quique y Berta, y los que están allí jugando al fútbol son Rosa y David. Ahora los conocerás a ellos también.

—Encantada de conocerlos. —expresó Lulú.

—Pues la verdad es que sí, es un nombre precioso —dijo Quique y, estrechándole la mano, continuó diciendo—: encantado de conocerte.

—Lo mismo digo, encantada. —añadió Berta.

—Llegó ayer al pueblo pero... ¿te vas a quedar? Eso no me lo has dicho —preguntó Ana.

—Sí, me he quedado en casa de Alicia.

Todos quedaron muy sorprendidos.

—¿Ella es familia tuya? —añadió Quique.

—No... pero me ha acogido en su casa.

— 33 —

—¿Te ha adoptado? —preguntó Ana.

—Bueno, algo así...

En ese momento llegaron Rosa y David. Los dos eran hermanos mellizos y se presentaron a Lulú. Enseguida, Ana los puso al día de la conversación que estaban teniendo con ella y, al igual que los demás, sintieron ganas de saber más.

Todos la miraban desconcertados y con expectación. Lulú se percató de ello y se atrevió a contarles su historia. Ya era la tercera vez que lo hacía en muy poco tiempo, pero no le importaba. Aunque esta vez no con tantos detalles como lo hizo con Alicia, pero sí les contó cómo la había encontrado Adela siendo un bebé, dónde había vivido todo este tiempo y cómo había llegado hasta el pueblo.

Si antes todos estaban sorprendidos, ahora mucho más. Lulú los observaba a los cinco boquiabiertos y ahora dudaba en si había hecho bien contándolo todo. Ana, que como habréis podido observar era muy lanzada y cualquier cosa parecía causarle un gran impacto, fue la primera en hablar:

— 34 —

—Nosotros seremos tus amigos, ¿no? —dijo esto último mirando a sus compañeros.

—¡Por supuesto! Me encantaría ser tu amigo —respondió Quique con una gran sonrisa.

—Claro, ¿por qué no? —dijo Berta. Berta siempre hablaba con cierta desgana y Lulú se dio cuenta de eso y sabía que había algo que lo explicaba, pero de momento no intentó saber nada más.

—¡Seremos tus amigos! —gritaron al unísono Rosa y David.

—Bueno, pues... comencemos la amistad como es debido. ¡Con un gran abrazo colectivo! —pidió entre risas Ana.

Y así, todos se fundieron en un enorme abrazo.

Lulú parecía estar en una nube, se sentía llena de vida, le encantaban todos y cada uno de sus nuevos amigos, de sus ¡primeros amigos! Y entonces también entendió que lo que había sentido al principio era miedo. Alguna vez escuchó que el miedo y la vergüenza te impiden hacer cosas que son

— 35 —

buenas para tu vida. Y, desde luego, si no hubiera superado ese miedo a ser rechazada, no habría podido sentir ahora todo lo que estaba sintiendo.



— 36 —

Capítulo 7

Más tarde, ya en el camino de vuelta a casa, Lulú me contó hasta el último detalle de todo lo que había pasado en el parque. Estaba entusiasmada, me describió a cada niño y niña que había conocido aquella tarde a la perfección, me explicó las impresiones que había tenido de todos ellos, me dijo lo maravillada que estaba, que nunca se había sentido así y las ganas que tenía de volver a estar con ellos.

Yo la escuchaba con gran interés, me alegraba tanto verla así... Anoche cuando la encontré tenía un aura de soledad y tristeza y ahora mismo iba dando unos brincos que hacían que sus rizos pelirrojos rebotaran una y otra vez, con las mejillas sonrosadas y enseñando una gran bonita sonrisa. Y todo eso ¡en menos de un día! Estaba claro lo que ella necesitaba...

—¿Cómo te sientes? —le pregunté.

—Pues no sé explicarlo.

—Inténtalo.

— 37 —

<p>—Siento... mucha energía, ganas de hacer muchas cosas divertidas, siento ganas de reír, de estar con todas las personas que he conocido hoy y ¡también contigo! Ah, también quiero abrazar, me encanta la sensación que me da un abrazo, no sé... me siento segura y con más fuerzas...</p> <p>Mientras me decía eso, yo me iba sintiendo cada vez más feliz.</p> <p>—¿Sabes por qué estás sintiendo todo eso? —le dije.</p> <p>—¿Por qué?</p> <p>—Por el amor. Todo lo que estás experimentando es el amor. Te sientes querida, algo que creo que no has sentido nunca. Y todo ese amor que estás recogiendo en ti te hace sentirte así, con una felicidad inmensa, con muchas fuerzas y capaz de hacer cualquier cosa que te propongas.</p> <p>Me miró, y con una sonrisa aún más grande, gritó:</p> <p>—Pues, ¡me encanta!</p>	<p>Me dio un abrazo y seguimos nuestro camino.</p> <p>Durante todo ese camino también pensé en contarle todo lo que me había dicho el alcalde, explicarle lo que pasaría si intervenían los servicios sociales, pero... estaba tan contenta que no me atreví a decirle nada.</p> <p>Cuando ya llegamos a casa, ya no quedaba mucho para la hora de la comida, así que nos dispusimos a cocinar. Ese día decidimos hacer macarrones y, como Lulú quería ayudarme y aprender, le encomendé primero las tareas más sencillas. Yo le iba indicando paso a paso lo que tenía que ir haciendo, y me reservé para mí lo más complicado de la receta. Más adelante, cuando ella ya fuera dominando lo más sencillo, yo le iría enseñando a hacer lo más complejo.</p>
--	---

— 38 —

— 39 —

Capítulo 8

El domingo estuvimos en casa durante todo el día, hablando de nuestras cosas, cocinando, jugando... Incluso estuve enseñándole a Lulú algunas fotos antiguas, las pocas que tengo en las que salgo siendo todavía una niña, y también fotos de Carla. «¡Es guapísima!», fue lo que Lulú exclamó casi al instante de ver una foto en la que estábamos Carla y yo sentadas en el sofá de casa, sonrientes, felices, juntas...

Por la tarde, sonó el timbre de la puerta. Era Ana, venía a buscar a Lulú para ir al parque. Yo, por supuesto, la dejé ir, estaba muy alegre porque hubiera hecho amigos.

Cuando me quedé sola en casa me puse a pensar de nuevo en lo que hablé con Alberto. «¿Qué le dirían los servicios sociales?», «Seguro que vendrán de inmediato a llevársela, la trasladarán a un centro de acogida y volverá a sentirse sola...». Estos y muchos otros pensamientos me rondaron por la cabeza durante toda aquella tarde de domingo. Me preocupaba de verdad lo que pudiera pasarle a Lulú, no quería que ella ni nadie pasara por lo mismo que yo. El hecho de saber que existía esa posibilidad, de que Lulú pudiera

acabar en un orfanato, trajo a mi mente imágenes de todo lo que yo viví cuando tenía su edad...

Creo que ya es hora de que os cuente mi historia, la que le conté a Lulú la primera noche. Entonces, entenderéis la razón por la que siento un vínculo con ella.

Yo tampoco tuve un hogar de verdad cuando era niña, crecí en un orfanato. La diferencia es que yo sí viví un tiempo con mis padres, de quienes tengo vagos recuerdos, ya que solo estuvieron conmigo durante mis tres primeros años de vida. A esa edad me llevaron al orfanato y nunca nadie me explicó por qué. Así que allí crecí y pasé toda mi infancia, convirtiéndose aquellos años en los que más sola y perdida me he encontrado. Aunque aquel lugar no estaba mal y las personas que trabajaban allí me trataban muy bien, al terminar cada día yo veía cómo regresaban a sus casas para estar con sus respectivas familias. Ellos sí pertenecían a un hogar, tenían a personas que los querían de verdad, a las que dar su amor...

— 42 —

Por otro lado, estaban los demás niños, que en su mayoría eran bebés y rápidamente eran adoptados. Por lo tanto, ellos ya crecerían con el sentimiento de pertenencia a una familia.

En cambio, yo no tenía nada de eso. Al principio tenía la esperanza de que algún día mis padres volvieran para recogerme y llevarme a casa, o de que alguna familia quisiera adoptarme, me viera como una hija a la que criar, cuidar, a la que querer... Pero esa esperanza fue perdiéndose con los años. A medida que fui creciendo, ese sentimiento de soledad y de abandono se acrecentó.

De esta manera, al igual que Lulú, nunca supe la razón por la que me abandonaron. Al igual que ella, sentí un gran vacío dentro de mí durante toda mi infancia y parte de mi juventud. Me sentí sola, sin hogar, perdida, con la sensación de no pertenecer a ningún lugar.

Cuando cumplí la mayoría de edad, tuve que salir de aquel sitio y buscarme una forma de ganarme la vida. Estaba totalmente perdida, no sabía qué hacer, hasta que llegué al pueblo, donde sigo viviendo, y allí encontré un trabajo. No ganaba mucho, pero me permitió alquilar una casita y

— 43 —

<p>comprar lo necesario para comer. Trabajé en la panadería del pueblo y mi jefe fue ¡el padre de Alberto, el actual alcalde! Alberto era poco mayor que yo, y aunque él era quien ayudaba a su padre en la panadería, en aquel momento empezaba a estudiar Derecho en la Universidad. Por ello, cuando llegué y pregunté si hacía falta algún empleado, su padre no dudó en contratarme ya que vio en mí la ayuda que le hacía falta.</p> <p>Yo estaré eternamente agradecida al padre de Alberto y al propio Alberto, pues gracias a ellos fui encauzando mi vida. Su padre acabó tratándome como a una hija más y Alberto, en aquellos años, fue como un hermano para mí.</p> <p>Ellos mismos me animaron a que estudiara en la Universidad, ya que yo les había hablado en más de una ocasión de lo mucho que me gustaba estudiar. Aunque yo no sabía qué carrera elegir. Durante mi estancia en el orfanato, yo también iba a clase, pues allí iban profesores todos los días, que me enseñaron todo lo que se suele dar en las escuelas: lectura, escritura, matemáticas, ciencias... En los ratos en los que me encontraba realizando las tareas, todos esos sentimientos negativos que tenía desaparecían. Quizá</p>	<p>por eso me gustaba tanto estudiar, porque se convertía en una especie de ayuda para mí, como una forma de encontrar paz.</p> <p>Todos los días, al ir camino de la panadería pasaba por la puerta del colegio del pueblo y veía cómo los niños entraban y saludaban con energía y alegría a sus maestros. Yo observaba siempre la escena con admiración.</p> <p>Una mañana cuando llegué a la panadería, el padre de Alberto me dijo:</p> <p>—Alicia... ¿por qué no estudias Magisterio?</p> <p>—¿Magisterio? —pregunté confundida y sorprendida a la vez.</p> <p>—Te acabo de ver observando a esos niños entrar en la escuela. Y por la sonrisa que tenías puesta, juraría que te encantaría ser una de las profesoras que los esperan dentro.</p> <p>La verdad es que nunca lo había pensado, pero al decirme eso el padre de Alberto automáticamente imaginé cómo me sentiría al ser maestra... y todo fueron emociones positivas.</p>
--	---

Además, yo no quería ni quiero que ningún niño sienta alguna vez lo mismo que sentí yo cuando era niña. Así que pensaba que, siendo maestra, podría ayudar a cada niño a encontrar el camino para ser feliz. De esta manera, finalmente me decidí a estudiar Magisterio, sin dejar mi trabajo en la panadería. Fueron un años duros pero al final lo conseguí, y obtuve un puesto en el colegio del pueblo. Alberto y su padre estaban muy contentos por mí y yo ya no sabía cómo expresar mi gratitud hacia ellos. Todo era poco para compensar todo lo que habían hecho por mí.

Poco tiempo después, el padre de Alberto falleció, y la panadería cerró. Alberto y yo seguimos muy unidos unos años más hasta que él consiguió un trabajo en el ayuntamiento y formó su propia familia.

Yo, siguiendo en mi empeño de impedir que cualquier niño pudiera sentir lo que era la soledad y el desamparo, un día volví al orfanato donde me crié y allí encontré a Carla. Tras muchos trámites, pude adoptarla y convertirme en una madre para ella. Carla hizo aflorar en mí emociones que nunca había experimentado: la más infinita alegría, una fuerza y valor incalculables, el sentimiento de compañía que

— 46 —

tanto había anhelado, la experiencia de formar al fin una familia y el amor más fuerte que jamás haya sentido.

— 47 —

Capítulo 9

Aquel domingo Lulú también descubrió lo que le pasaba a Berta.

Ana vino a recogerla para ir al parque, el resto del grupo de amigos había salido con sus familias y solo se habían quedado en el pueblo Lulú, Berta y Ana. Por eso, tras recoger a Lulú, Ana y ella se fueron a casa de Berta.

Ya en el parque, las tres estuvieron jugando un rato al baloncesto con un balón que había traído Ana. Berta se quejaba continuamente de que no tenía ganas de jugar, pero Ana insistía en que participara y, de alguna manera, se dejaba llevar por ella. Luego, la madre de Ana apareció en el parque y le dijo que se tenían que ir, puesto que su abuela acababa de llegar y quería verla.

Así, Berta y Lulú se quedaron solas.

—¿Qué te gustaría hacer ahora? —le preguntó Lulú a Berta.

—No sé...

<p>—¿Quieres ir a los columpios?</p> <p>—No, eso es de niños pequeños.</p> <p>—Bueno... ¿quieres que demos un paseo?</p> <p>—No, no tengo ganas de andar. —respondió Berta</p> <p>A Lulú no se le ocurrían muchas más cosas que proponerle a Berta. No sabía por qué no le gustaba nada y por qué se mostraba siempre tan a disgusto con todo.</p> <p>—Creo que me voy ya a casa. No tengo más ganas de estar aquí. —dijo Berta.</p> <p>—¿Por qué? ¿Qué te pasa?</p> <p>—Nada. No estoy cómoda.</p> <p>—Pero, ¿por qué? ¿Es por mí?</p> <p>—No... es que estoy cansada.</p> <p style="text-align: right;">— 50 —</p>	<p>—Bueno, pues te acompaño si quieres a casa.</p> <p>—Bueno, pero no hace falta, yo puedo ir sola.</p> <p>Aun así, Lulú la acompañó. Ella tenía mucha paciencia y en su interior sabía que algo le pasaba a Berta para estar así. Por el camino Lulú, le contó a Berta que el día anterior había hecho macarrones con Alicia y que le encantaron.</p> <p>«Buaaaagg. No me gustan nada los macarrones», fue lo que le respondió Berta.</p> <p>—¿Qué comida es tu favorita? —le preguntó Lulú.</p> <p>Berta se quedó pensativa. Y Lulú se percató de que algo cambió en su rostro, ahora parecía triste.</p> <p>—¿Tú no dejas de preguntar nunca? Es un poco molesto. — fue lo que respondió finalmente Berta.</p> <p>Lulú no sabía cómo reaccionar, así que no dijo nada durante un rato.</p> <p style="text-align: right;">— 51 —</p>
--	--

—Oye... —sorprendentemente ahora era Berta quien iniciaba la conversación— ¿crees que Ana se estará divirtiendo con su abuela?

—Pues supongo que sí, aunque yo no sé no lo que es tener una abuela. —contestó Lulú.

—¿No? Pues es maravilloso. Una abuela te quiere, te cuida, te hace comidas buenísimas, te da chuches, juega contigo... —por primera vez, Lulú vio hablar con entusiasmo a Berta. Incluso apreció una ligera sonrisa en sus labios.

—Seguro que tú y tu abuela os lleváis estupendamente.

—Sí, ya... pero ha muerto.

— Lo siento mucho Berta...

Pero Berta no contestó. Rápidamente, Lulú pensó que la razón por la que Berta podía estar siempre a disgusto con todo era precisamente porque había perdido a su abuela. Lulú sabía que Alicia había dejado de trabajar y de salir de casa cuando Carla falleció. Por eso mismo, pensó que el

— 52 —

fallecimiento de un ser querido puede provocar en las personas sentimientos y conductas muy negativas, como las que tenía Berta. Efectivamente, como consecuencia de la pérdida de su abuela, a Berta le parecía todo mal.

Berta se llevaba la mayor parte del tiempo en compañía de su abuela. Comía con ella, jugaba con ella, le contaba todas las cosas que hacía en el colegio y con sus amigos, e incluso muchas noches también dormían juntas. Y ahora que su abuela no estaba, ya no podía hacer ninguna de esas cosas. Valoraba por encima de todo lo que hacía junto a ella, y el resto de cosas ahora le parecían insignificantes. Ya no quería hacer nada que luego no pudiera contarle a ella. Sentía que no podía hacer nada de lo que solían hacer juntas porque era como si la traicionara, así que todo le parecía mal... Y tenía miedo de que si seguía con su vida la terminaría olvidando.



— 53 —

<p>—¿La echas de menos? —preguntó Lulú.</p> <p>—Mucho. Echo de menos contarle todo, cocinar y comer con ella, dormir con ella, jugar con ella...</p> <p>—¿Y por eso nunca estás cómoda? ¿Ni te parece bien nada?</p> <p>—No quería dejar de contarle nada, no quería dejar de estar con ella, pero se ha ido para siempre. —dijo Berta entre lágrimas.</p> <p>—¿Y por qué no le sigues contando todo lo que haces durante el día?</p> <p>—¿Cómo voy a hacer eso? —preguntó sorprendida.</p> <p>—Alguien me dijo una vez que las personas que fallecen no se van del todo. Que aunque ya no las podamos ver con nuestros ojos, podemos sentir su presencia. Con tu abuela será igual. Seguro que ella está contigo siempre, hagas lo que hagas, por eso nunca vas a dejar de hacer cosas con ella. Y puedes hablarle, porque estoy segura de que te estará escuchando.</p>	<p>—¿Tú crees de verdad que eso es así?</p> <p>—Claro que sí. Mira, cierra los ojos y piensa en lo mucho que la quieres... —le pidió que hiciera eso recordando lo que había hablado con Alicia— ¿A que la estás viendo ahora?</p> <p>— Sí... —respondió Berta con una sonrisa en la boca y una lágrima cayendo por su mejilla.</p> <p>—Pues ahí está siempre. Y cuando quieras hablar con ella ya sabes lo que tienes que hacer.</p> <p>Berta abrió los ojos, miró a Lulú y la abrazó.</p> <p>A partir de aquel día, Berta no volvió a quejarse por nada, ni estuvo a disgusto con nada más. Al contrario, le ponía entusiasmo y ganas a todo lo que hacía. Y cada noche, antes de dormir, cerraba los ojos y le hablaba a su abuela porque sentía que la escuchaba de verdad y que estaba a su lado.</p>
---	--

Capítulo 10

No pude dormir durante toda la noche recordando toda mi vida y pensando en lo que pasaría en esa mañana de lunes, cuando Alberto llamara a los servicios sociales. Estaba nerviosa, quería saber cuanto antes lo que le habían dicho. Por eso mismo, decidí ir hasta su casa y armarme de valor para decirle a Lulú lo que pasaba. Si íbamos a ir a casa de Alberto, tendría que explicarle por qué y, bajo ningún concepto, quería mentirle.

Así que le conté todo, mi conversación con Alberto, por qué había que llamar a los servicios sociales, lo que podría pasar, etc.

—¿Y si me adoptas? —sugirió— Así no habría problemas ¿no?

—Ya... pero recuerda que ya adopté a Carla. El proceso a seguir es complicado y, en muchas ocasiones, largo. Y hasta que no finalice, no podrías volver a estar aquí conmigo.

—Yo no quiero irme... yo... creo que tengo que quedarme aquí. Siento que este es mi lugar...

—Lo sé y sabes perfectamente que te entiendo. Yo tampoco quiero que te vayas, por eso estoy tan preocupada y nerviosa.

—Yo creo que saldrá todo bien al final. Nosotras estamos destinadas a estar juntas, lo sé.— esa fue la sentencia final de Lulú.

Parecía que fuera ella la que intentara calmarme a mí, en vez de yo a ella. Me parecía increíble que pudiera controlar tan bien la situación y sus propios sentimientos. Aunque noté en su rostro una mezcla de tristeza, preocupación e incluso miedo, supo calmarse. Lulú pensaba en el vínculo que teníamos las dos, pensaba que el amor que rápidamente sentimos la una por la otra era inquebrantable pasara lo que pasara.

Más tarde, llegamos a casa de Alberto. Él nos invitó a entrar, aún no había realizado la llamada y me dijo que mejor lo haríamos juntos. Primero pasamos al salón, donde encontramos a su esposa. Yo la saludé y le presenté a Lulú.

— 58 —

—Oh, pero qué niña tan encantadora. ¿Te gusta el chocolate? Acabo de hacer un bizcocho y sería un placer para mí que lo probaras.

Lulú me miró y yo le hice un gesto que indicaba que podía ir con ella si quería.

—Me alegra mucho verte Alicia, de verdad. Ojalá que todo salga bien, te lo mereces. —me dijo a mí, agarrándome la mano con fuerza.

—Gracias Patricia... ya se lo dije a Alberto, pero te lo digo a ti también. Tenéis mi ayuda para todo lo que necesitéis, y ya verás que todo se soluciona también. Pronto podréis volver a estar felices con Carlos.

Y las dos nos miramos durante unos segundos como en señal de mutuo agradecimiento. Luego, Lulú y Patricia se fueron a la cocina y Alberto y yo nos dirigimos a su despacho.

Una vez en la cocina, Patricia le apartó un trozo de bizcocho de chocolate a Lulú.

— 59 —

<p>—Este es el pastel preferido de mi hijo Carlos. Hago uno casi todas las semanas para él. —comentó Patricia.</p> <p>—Está buenísimo. No me extraña que sea su favorito. Muchas gracias por darme un poco. —respondió Lulú.</p> <p>—No hay de qué. —dijo entre risas Patricia.</p> <p>—¿Dónde está ahora Carlos? —se atrevió a preguntar Lulú, que como ya habréis podido comprobar era muy curiosa.</p> <p>—Está arriba en su habitación.</p> <p>—Ah, ¿puedo conocerle?</p> <p>—Mmm, no sé si es buena idea...</p> <p>—¿Por qué?</p> <p>Patricia le contó lo que le había pasado a Carlos y que, desde el accidente, había cambiado mucho y no sabía si le iba a gustar que alguien fuera a verle. Pero Lulú insistió tanto que</p>	<p>finalmente Patricia accedió y, en cuanto hubo terminado de comerse el bizcocho, la llevó hasta la habitación de Carlos.</p> <p>—Hola hijo, me gustaría presentarte a alguien.</p> <p>Carlos la miró sin pronunciar palabra. Estaba en su cama, con la espalda apoyada en un gran cojín que había contra el cabecero y con un libro en las manos. Al lado de la cama había una silla de ruedas. Y sobre la mesita de noche aún se encontraba la bandeja del desayuno que había tomado.</p> <p>—Ella es Lulú, tu padre te habló el otro día de ella, ¿te acuerdas? Se está quedando con la tía Alicia...</p> <p>—Ah, sí. Hola. —saludó Carlos fríamente.</p> <p>—¡Hola! —le respondió Lulú mostrando su sonrisa.</p> <p>Justo en aquel instante, sonó el teléfono. Patricia se disculpó y salió a atender la llamada. Carlos se quedó mirando a Lulú con una expresión muy seria en el rostro. Lulú no sabía muy bien cómo entablar una conversación con él. Al ver el libro que sostenía en las manos, se le ocurrió algo:</p>
---	--

—¿Tú sabes leer?

—Pues claro.

—Yo no sé, quizá podrías ayudarme.

—¿Cómo no vas a saber leer? ¿Y por qué quieres que te ayude yo? No me conoces de nada.

—Es que nunca he ido al colegio... Pues quiero que me ayudes tú por eso, para conocerte. Me gustaría ser tu amiga.

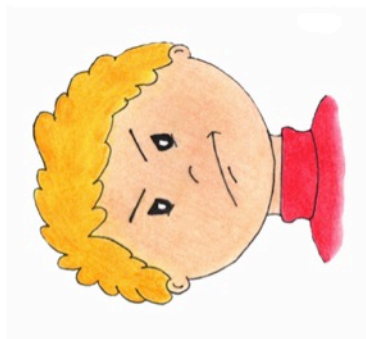
Carlos ríe con sarcasmo.

—¿Cómo vas a querer ser mi amiga? Yo no puedo jugar ni hacer nada. —el tono de voz de Carlos iba subiendo cada vez más.

—Pues quiero ser tu amiga, y creo que sí, que puedes hacer muchas cosas.

—¡Tú no entiendes nada! —gritó Carlos tirando al suelo el libro que tenía en las manos— ¡Déjame!

— 62 —



En ese momento volvió Patricia y le dijo a Lulú que lo mejor sería que se saliera de la habitación. La llevó de nuevo al salón, donde se encontraban Alicia y Alberto, que ya habían terminado de hacer la llamada.

Momentos antes, cuando entraron al despacho, lo primero que hizo Alberto fue preguntarle a Alicia si estaba de acuerdo con lo que iba a hacer. Le dijo que había estado pensándolo todo el fin de semana, y él no quería ser el culpable de hacer que perdiera a Lulú. Pero él, que era un experto en leyes, pensaba que lo correcto era llamar a los servicios sociales. «Además, tengo la certeza de que enseguida se darán cuenta de que eres la mejor persona que puede hacerse cargo de ella», añadió para tranquilizarla. Alicia le dijo que lo entendía y que lo mejor era hacer las cosas como debían hacerse. Así

— 63 —

Capítulo 11

que llamaron, y lo único que pudieron saber era que pronto mandarían a alguien al pueblo para valorar la situación.

Antes de irse, Alberto le dio un consejo más a Alicia.

—Alicia, ya sé que ya no estamos tan unidos como lo estábamos antes, pero quiero que sepas que sigo viéndote como a una hermana. Por eso, me permito decirte esto. Quizá deberías plantearte volver a tu trabajo, a la escuela. Es hora de que vuelvas a poner tu vida en orden. Ser maestra te hace feliz y todos queremos verte así, incluyendo ahora a Lulú y, por supuesto, a Carla. Ella no querría verte mal. Piensa en eso.

Desde que Carla se fue, yo no había vuelto a trabajar. Estaba tan triste que me veía incapaz de todo. Pero Alberto tenía razón, a Carla no le gustaría que estuviera más tiempo así y, además, volver al trabajo también significaba asegurar que tendría lo suficiente para ofrecerle a Lulú todo lo que necesitaba.

Cuando llegamos a casa, Lulú me contó lo que había pasado con Carlos. Yo le expliqué que había pasado por algo muy duro y que necesitaría tiempo para reponerse, para aceptar su nueva situación: que no podía andar. Pero ella no buscaba una explicación. Lulú me contó todo aquello para decirme que quería ir todas las mañanas a visitarlo, a hacerle ver que tenía una amiga con la que contar, para intentar hacerle sentir mejor. Yo la verdad es que no podía negarme ante eso, pero no sé lo que sus padres opinarían. Y, mucho menos, podía saber cómo reaccionaría Carlos, pues su estado era delicado, y lo que le afectaría eso a Lulú. No obstante, durante todos los días Lulú se presentó en la casa de Alberto, Patricia y Carlos.

Alberto, al igual que yo, veía algo en la mirada de Lulú que le hacía confiar plenamente en ella. Patricia, por su parte, parecía más reticente a que Lulú visitara a Carlos, y más con lo que había pasado la primera vez que se vieron. Pero finalmente pensó que quizá, con la fuerza y la paciencia de aquella niña y la amistad que le brindaba, Lulú consiguiera

<p>que Carlos volviera a ser el de antes: alegre, lleno de energía, con ganas de divertirse, sociable y cariñoso.</p> <p>La primera conversación que tuvieron después de aquella primera vez que se vieron fue así:</p> <p>—¡Hola Carlos!</p> <p>—Otra vez tú...</p> <p>—Así que tú tampoco vas al colegio.</p> <p>—Pues no. No puedo ir.</p> <p>—¿Y ahí? —dijo Lulú señalando la silla de ruedas.</p> <p>—Todos se reirían de mí o les daría pena...¡y nadie querría estar conmigo!</p> <p>—¿Por qué?</p> <p>—¡Se confirma que no entiendes nada! Pues no puedo correr, no puedo moverme, todos se aburrirían conmigo.</p> <p style="text-align: right;">— 66 —</p>	<p>Carlos empezaba a enfurecerse de nuevo.</p> <p>—Yo no creo que eso sea así... —respondió Lulú, pero de momento no quiso hablar más sobre el tema porque veía que Carlos se ponía nervioso— Bueno, cambiemos de tema. ¿Vas a enseñarme a leer como te dije?</p> <p>—No entiendo por qué quieres que te enseñe yo.</p> <p>—Porque a mí me encantaría aprender a leer y no veo mejor persona que pueda ayudarme que tú. Ninguno de los dos vamos al colegio, a mí me encantaría saber cómo es ir al colegio con los demás niños, y tú seguro que lo echas de menos. Así, los dos podemos hacer como que estamos en clase todas las mañanas. ¡Haremos de tu habitación nuestra clase!</p> <p>Carlos se quedó en silencio durante unos minutos.</p> <p>—Deberías ir al colegio, tú puedes. —dijo al fin.</p> <p>—Primero tendría que aprender a leer y a escribir al menos.</p> <p style="text-align: right;">— 67 —</p>
--	--

—Bueno, vale. Podemos hacer lo que propones, pero que conste que es porque me aburro mucho aquí.

Lulú asintió y sabía que en el fondo a Carlos le gustaba la idea. Ella se sentía contenta pues había conseguido algo.

Y así, durante todas las mañanas Lulú y Carlos hacían como que estaban en clase. Carlos la enseñaba poco a poco a leer y a escribir, veían películas y documentales y hacían su descanso para desayunar como los niños en el recreo. Y así, pasó toda esa semana.

Aunque no lo demostraba, a medida que pasaban los días, Carlos se sentía cada vez más a gusto con Lulú. Ella también lo sentía y, por eso, creyó que podía empezar lo que se proponía: hacer ver a Carlos que podía jugar con los demás niños, que nadie se reiría de él por ir en silla de ruedas, que podía hacer todo lo que se propusiera. Así que, a partir de la segunda semana juntos, Lulú insistió en que Carlos se pusiera en su silla de ruedas.

«No, no quiero Lulú», decía Carlos una y otra vez. Hasta que Lulú pensó que si le demostraba que ir en silla de ruedas

— 68 —

podía ser también divertido, quizá consiguiera que se sentara él y pudiera salir de su habitación. Así, Lulú se dispuso a coger la silla de ruedas y empezó a hacerla girar y girar por toda la habitación, cada vez con mayor velocidad.

—Pero, ¿qué haces Lulú?! —exclamó Carlos.

Pero Lulú estaba riendo a carcajadas y tan concentrada en controlar las ruedas de la silla que no contestaba.

—¡Lulú! ¡Para! ¡Vas a romper algo!

Unos segundos más tarde, Lulú se detuvo y miró a Carlos, jadeando de lo cansada que había acabado. Aunque la expresión de su rostro indicaba haberse divertido muchísimo.

—¿Ves? También puedes jugar y pasártelo bien en esta silla de ruedas. Y, por lo que veo, también puede ir muy rápido. Así que eso de correr con los demás lo vas a tener fácil...

—Déjame intentarlo a mí. —Carlos no dejó que Lulú terminara de hablar. Quería probarlo él mismo.

— 69 —

<p>Acto seguido, se podía volver a ver la silla de ruedas girando y girando alrededor de la habitación, aunque ahora era Carlos el que la manejaba y el que reía a carcajadas. Mientras tanto, Lulú lo observaba riendo también.</p> <p>—Podríamos intentarlo ahora en la calle... —sugirió Lulú.</p> <p>Carlos paró en seco y dijo:</p> <p>—No, no creo que sea buena idea. Ya está bien por hoy.</p> <p>—¿Por qué no es buena idea?</p> <p>—Porque no Lulú, no empieces.</p> <p>—Pero...</p> <p>—¡Pero nada!</p> <p>Ya volvía la ira a Carlos.</p> <p>—Pero podrías estar en la calle, jugando con los demás, tal y como juegas conmigo. Seguro que Ana, Berta, Quique, Rosa y</p> <p style="text-align: right;">— 70 —</p>	<p>David estarían encantados de poder compartir su tiempo contigo...</p> <p>—¡Que no Lulú!</p> <p>—Pero ya te he dicho que no se van a reír de ti...</p> <p>—Lulú, que me dejes, que no es eso.</p> <p>—¿Entonces?</p> <p>—¡Tengo miedo!</p> <p>Lulú no se esperaba para nada eso.</p> <p>—¿De qué tienes miedo?</p> <p>Tras unos segundos de total silencio, Carlos expresó:</p> <p>—¿Y si me vuelve a atropellar un coche? ¿Y si me pasa cualquier otra cosa que me haga daño?</p> <p>—No tiene por qué pasarte nada...</p> <p style="text-align: right;">— 71 —</p>
---	--

—Ah, ¿no? ¿Y por qué me ha pasado esto a mí entonces? —
dijo mientras miraba sus piernas.

—Pero eso no significa que a partir de ahora, cada vez que
salgas a la calle te vaya a pasar algo. Además, en realidad a
todos nos puede pasar cualquier cosa ¿no? Yo no creo que
vuelva a pasar nada así en el pueblo. Todos son personas
estupendas.

—Pero el coche que me atropelló no era de alguien del
pueblo.

—Alicia me ha dicho que ahora ya no dejan pasar los coches
por la calle del colegio. Ya puedes ir sin miedo a que pueda
pasar de nuevo. De todas maneras, cada vez que salgamos
no nos acercaremos jamás a una carretera y, si vamos
siempre juntos, no nos pasará nada, ya verás. Nos cuidamos
entre nosotros.

—Bueno Lulú, mañana será otro día.

—Bueno...

— 72 —

Lulú aquel día se fue a casa pensando en lo que podía hacer
para que Carlos saliera de casa y se uniera al grupo de
amigos del parque. Aquella misma tarde, cuando se reunió
con ellos allí, les comentó lo que ocurría. Todos estuvieron de
acuerdo en ir a recogerlo a su casa al día siguiente, que era
sábado, y pasarían el día entero juntos.

Por la noche, Lulú apenas pudo dormir. Estaba nerviosa
pensando en lo mucho que se divertiría Carlos pasando el
día con ellos, en lo felices que serían él y todos.

Y, por fin, amaneció. Lulú se levantó corriendo, desayunó
conmigo y me contó el plan que tenía preparado para Carlos.
Yo le deseé de todo corazón que saliera todo bien. Ojalá
Carlos pudiera superar al fin todo y volver a ser feliz, él y su
familia se lo merecían y yo estaría tan feliz por ellos... Más
tarde, se preparó para irse y se fue con Ana y Berta, que
habían venido a buscarla. Luego, ellas se encontrarían con
los demás en el parque para dirigirse todos juntos a la casa
de Carlos.

— 73 —

Una vez allí, Lulú entró a buscarlo a su habitación. Los padres de Carlos estaban asombrados con que todos esos niños vinieran a buscar a su hijo.

—¡Carlos! ¡Corre, asómate por la ventana!

—¿Por qué? ¿Qué pasa Lulú? ¿Por qué vienes así tan nerviosa?

—¡Ayyy! Mira, mira... —insistía Lulú ya desde la ventana y sin poder esconder su sonrisa.

Carlos se sentó en su silla y se dirigió a la ventana. No podía creer lo que veían sus ojos. Un enorme cartel que había sido dibujado por todos ponía en grande:

**CARLOS TE
QUEREMOS**

— 74 —

Carlos miraba a Lulú y no sabía qué decir, ni tampoco qué cara poner. Finalmente, rio al mismo tiempo que lloraba.

—¿Por qué lloras? —le preguntó.

—Son lágrimas de felicidad.

Lulú estaba feliz.

—¡Vamos! Son nuestros amigos, te están esperando.

—Lulú, ya sabes lo que hablamos ayer...

—Confía en mí, por favor. —le dijo mirándolo a los ojos.

Carlos no pudo dudar y se dejó guiar por ella. Con la ayuda de Alberto, su padre, Carlos bajó las escaleras que llevaban al piso de abajo. Unos minutos después salió al encuentro de sus amigos.

Alberto y Patricia estaban emocionados.

— 75 —

—¿Vosotros también lloráis de felicidad? —les preguntó Lulú al verlos. Patricia le dio un abrazo enorme, al que luego se sumó también Alberto.

—Sí, cariño. Gracias... — manifestó Patricia.

Patricia apenas podía articular las palabras. Alberto ni siquiera podía hablar. Los dos estaban tan contentos y tan orgullosos de su hijo. Al mismo tiempo, sentían un infinito cariño y agradecimiento por Lulú. Ella había conseguido lo que ellos veían ya imposible: ver a su hijo lleno de vida, feliz, siendo como siempre había sido.

Lulú, cada vez más llena de felicidad, también salió con los demás. El día que pasaron juntos fue maravilloso. Carlos río como nunca había visto Lulú. Todos se lo pasaron fenomenal y juraron ser amigos para siempre.



— 76 —

Capítulo 12

Durante aquellas dos semanas que pasaron, Lulú fortaleció su amistad con Carlos y con los demás, se ganó el cariño de todos en el pueblo y la relación conmigo cada vez se parecía más a la de una madre y su hija. Yo volví a trabajar, me sentía de nuevo feliz y sabía también que Carla estaría contentísima por ello. Lulú y ella se convirtieron en mis motivaciones para seguir adelante con mi vida.

Sin embargo, tras las dos semanas, se cumplió el peor de los temores. Un representante de los servicios sociales llegó, afirmando que debía llevarse a Lulú hasta que un juez confirmara que yo podía ser su tutora.

Nunca olvidaré la cara con la que Lulú se subió a aquel coche. Me miraba a través de la ventana del coche, con unos ojos inundados de tristeza y con sus dos manos apoyadas en el cristal. Yo apoyé también las mías a la altura donde las tenía ella, y grité «¡te quiero, te prometo que te traeré de vuelta pronto!». Mantuvimos la mirada hasta que el coche se perdió en la lejanía, una mirada triste aunque cargada del más puro amor.

— 77 —

<p>El tiempo que Lulú estuvo fuera pasó tan lento que las horas parecían días, y los días parecían semanas.</p> <p>Durante esos días, el pueblo se encontró sumido en el más profundo silencio. Ana, Berta, Carlos, Alberto, Patricia...todo el pueblo se dio cuenta de lo mucho que Lulú había traído a sus vidas. Estoy segura que todos pensaban lo mismo que yo: era increíble que en tan poco tiempo aquella niña hubiera podido ser capaz de cambiar la vida de tantas personas. Y es que ella actuaba guiándose por su corazón. Ella representaba el amor más verdadero y puro, y ese es el amor que repartió a todos y cada uno de nosotros.</p> <p>Gracias a eso, Berta pudo volver a disfrutar de las cosas que le hacían feliz y superó el fallecimiento de su abuela, aceptando que las cosas habían cambiado y descubriendo una nueva forma de estar con ella.</p> <p>Carlos superó su miedo a salir a la calle. Aprendió a vivir adaptándose a su nueva situación. Comprendió que todo es posible si uno se lo propone, que estar en una silla de ruedas no impide divertirse, jugar, ir al colegio o salir con amigos. También aprendió a controlar sus impulsos y sus emociones,</p>	<p>a expresar lo que siente. Así, en la casa de Alberto, Patricia y Carlos la felicidad volvió a estar muy presente.</p> <p>Ana, Quique, Rosa y David también se llevaron una lección importante de Lulú: la amistad debe prevalecer sobre todas las cosas. Aprendieron a ponerse en el lugar de los demás, que siempre debemos estar dispuestos a ayudar a quien lo necesite, a ofrecer lo mejor de nosotros. Y a reflexionar e identificar cada una de las emociones que sentimos para ayudarnos a nosotros mismos.</p> <p>Y en cuanto a mí... no puedo describir con palabras lo que Lulú significa para mí... Solo os diré que daría todo por ella.</p> <p>Todos eran conscientes de que Lulú debía estar allí, el pueblo era su hogar, y ellos su familia. Sabían que ahora era ella la que necesitaba la ayuda de todos. Y así, todos pensaban y pensaban en lo que podían hacer hasta que, de repente, el silencio se rompió. Ana, que representaba la positividad y la más animada energía, reunió a todos en el parque, a todo el pueblo, y allí manifestó:</p>
--	--

<p>—¡Vayamos todos en busca de Lulú! Allí, hablaremos con quien sea para convencerle de que somos su familia y que el verdadero hogar de Lulú está aquí, en el pueblo.</p> <p>Todos se mostraron de acuerdo y entusiasmos con la idea. Yo, sin embargo, no sabía si iba a funcionar. No obstante, había que intentarlo.</p> <p>Yo, por mi parte, había hecho ya todo lo posible, con la inestimable ayuda de Alberto, por acelerar el proceso de adopción... Por conseguir concertar una cita con la persona que debía decidir el destino de Lulú y hacerle ver lo mucho que nos queríamos y que debíamos estar juntas. Pero en tan solo una semana fue imposible.</p> <p>Así que todos cogimos un autobús rumbo al centro de menores donde se encontraba Lulú. Los chicos llevaban pancartas similares a la que hicieron para Carlos y, en cuanto llegamos, todos entraron en el despacho del director de aquel lugar, queriendo hablar todos a la vez. Aquel pobre hombre estaba anonadado, hasta que consiguió poner orden y yo tomé la palabra.</p>	<p>—Estamos aquí por Lulú. Ella... ella significa mucho para mí, para mí y para todas estas personas que están aquí. Ha estado la mayor parte de su vida sola... —me costaba hablar, pues tenía un nudo en la garganta y las lágrimas empezaban a aflorar por mis ojos— Su destino era encontrarse con nosotros, somos su familia, yo soy una madre para ella y para mí... para mí es... daría todo por ella ¿sabe? Nos ha dado tanto, y sin pedir nada a cambio... —mi discurso parecía estar desordenado, pero es que estaba tan nerviosa que iba diciendo las cosas tal y como se me venían a la cabeza— No hay derecho, no hay derecho a que cuando por fin nos encuentra, cuando por fin conoce cuál es su verdadero hogar, se lo arrebaten así porque sí...</p> <p>Todos me escuchaban emocionados, incluido el director de aquel centro de menores.</p> <p>—¡Sí! ¡Es cierto! Somos sus amigos... ¿qué digo? ¡Somos sus hermanos!— exclamó Ana.</p> <p>—¡La queremos muchísimo y ella nos quiere a nosotros! ¿Por qué no puede volver? —añadió Quique.</p>
---	--

<p>—Ella nos necesita y nosotros la necesitamos a ella. Solo así podemos ser felices todos. —dijo Berta.</p> <p>—De verdad, señor... si lo que buscan es lo mejor para Lulú, debería vivir en el pueblo, ella es feliz allí con nosotros, y sobre todo con Alicia... ella es la mejor madre que podría tener... —expresó Carlos.</p> <p>«¡Sí! ¡Debe volver!», «¡Ese es su lugar!», se escuchaba entre el resto de voces.</p> <p>—Bueno... —por fin habló el director— calma. La verdad es que todos estos días que Lulú ha estado aquí solo ha hecho hablar de vosotros, de lo mucho que necesita estar a vuestro lado, de lo que os quiere, y también de usted... —dijo esto último mirándose a mí.</p> <p>En aquel momento apareció Lulú por la puerta.</p> <p>—¡Habéis venido! ¡Habéis venido! —gritaba enérgicamente.</p>	<p>Todos gritaban de alegría y querían abrazarla, pero la primera persona a la que se dirigió fue a mí. Las dos nos fundimos en un abrazo, entre lágrimas.</p> <p>—No sabes cuánto te he echado de menos... —acerté a decirle. Y ella me abrazó aún más fuerte.</p> <p>El director observaba la escena atentamente.</p> <p>—Bien, Alicia. Lo mejor es que firme aquí. —pronunció.</p> <p>—¿Qué? —dije sorprendida.</p> <p>—Si quiere ser la madre adoptiva de Lulú, este es el papel que lo confirmará ante la ley.</p> <p>Rompí a llorar. Lulú saltaba de alegría y se abrazaba con todos. Alberto, también emocionado, me dio la mano y me acercó a la mesa donde estaba el papel. Cogí el bolígrafo que el director me ofrecía y firmé. Allí estaba, en aquel papel decía que yo era la tutora legal de Lulú.</p>
---	--

Días más tarde, la normalidad volvía al pueblo, se volvía a respirar el amor, la paz y la felicidad que Lulú había traído para siempre.



— 84 —

Epílogo

Ahora Lulú y todos los chicos son ya mayores. Y yo, que casi soy una viejecita, os escribo esta historia. A través de ella pretendo que la esencia de Lulú llegue también a vosotros, la misma que llenó mi vida y la de todos de una gran felicidad.

Os debo decir que Carlos y Lulú fueron finalmente al colegio juntos, y todos sus profesores, compañeros y amigos los acogieron con mucho cariño. Actualmente Lulú es psicóloga, y una de las mejores. Y Carlos es deportista paralímpico, ha ganado muchos campeonatos nacionales e internacionales y ahora está preparado para participar en los Juegos Paralímpicos! Estoy tan orgullosa de los dos...

Por otro lado, cada día que pasaba la amistad que Ana, Quique, Rosa, David, Berta, Carlos y Lulú tenían entre ellos se reforzaba más. A lo largo de los años superaron muchas dificultades juntos y han vivido muchos momentos maravillosos que guardarán para siempre en su corazón. Quizá esa sea precisamente la razón por la que, después de tantos años, la amistad que los une sigue intacta.

— 85 —

En cuanto a Alberto y a mí, tengo que deciros que volvimos a tener esa relación tan fraternal que tuvimos años atrás, y que tanto echábamos de menos.

Tampoco ha pasado un solo día en el que no me haya acordado de Carla. En el lugar más bonito de toda la casa ha estado presente todos estos años una fotografía de ella, como símbolo de que nos acompaña y de que la queremos mucho, tanto Lulú como yo. Lulú dice que la quiere porque la ha conocido a través de mí y por haber compartido la misma habitación. Siente que la quiere como si la hubiera conocido en persona. A veces, pienso que Carla fue la que llevó a Lulú hasta mí.



— 86 —

Para terminar, la verdad es que nunca nadie supo de dónde venía Lulú ni quiénes fueron sus padres, pero sí se sabía que su destino estaba aquí, en nuestro pequeño pueblo.

Ah, casi se me olvida, en sus primeros intentos por hablar siendo un bebé, Lulú balbuceaba una y otra vez «lu, lu, lu...». Por eso, Adela se refería a ella como Lulú, convirtiéndose al final en su nombre.

— 87 —

FIN

Lulú es una chica de diez años cuya vida no ha sido nada fácil. Pero el destino la llevará a encontrarse con Alicia y con todos los habitantes de un pequeño pueblo que la harán descubrir el incalculable valor de la amistad y la familia. A cambio, ella llevará a sus vidas la felicidad que necesitan, dejándose guiar por el más noble y puro de los sentimientos: el amor.

5. Cuaderno de trabajo complementario al cuento

Cuaderno de actividades



CUADERNO DE ACTIVIDADES PARA
TRABAJAR EL CUENTO *LULÚ*

ÍNDICE

Capítulo 1	5
Capítulo 2	7
Capítulo 3	12
Capítulo 4	16
Capítulo 5	22
Capítulo 6	31
Capítulo 7	39
Capítulo 8	43
Capítulo 9	50
Capítulo 10	55
Capítulo 11	60
Capítulo 12 y Epílogo	68

Capítulo 1

Actividad 1. ¿Qué sintió la narradora de la historia al ver a la niña sola sentada en el portal?

Actividad 2. ¿Por qué crees que ella sentía el impulso de ayudar y proteger a aquella niña?

Actividad 3. ¿Por qué crees que la niña le dio la mano y se fue con ella?

Actividad 4. ¿Qué te parece lo que hizo la niña? ¿Habrías hecho lo mismo? Razona tu respuesta.

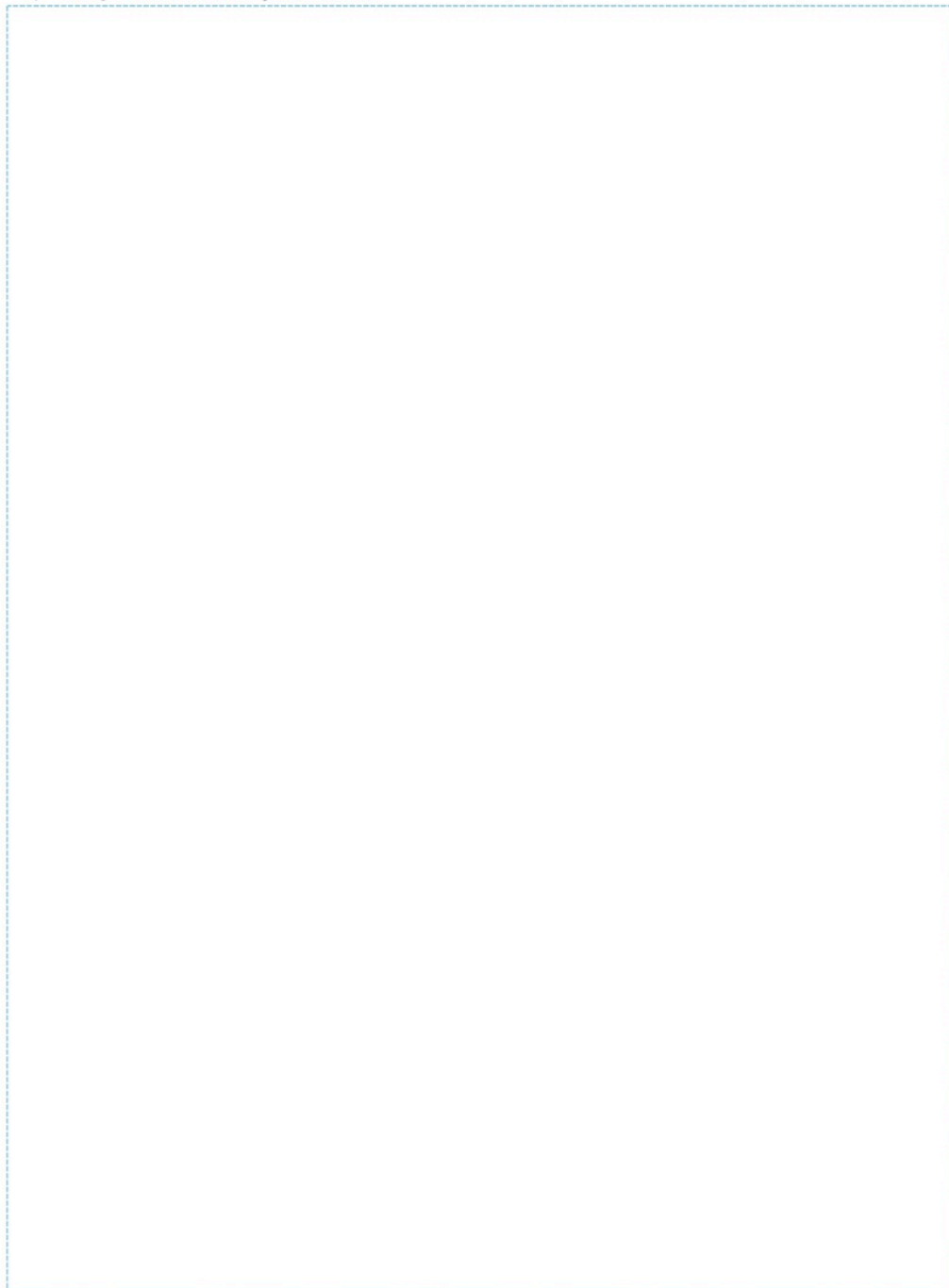
Capítulo 2

Actividad 1. La protagonista nos cuenta que en aquel momento la mirada de la niña era distinta a la de unos momentos antes, cuando salió a su encuentro...

a) ¿Por qué crees que es así?

b) ¿Nuestra mirada cambia según la expresión que tengamos en el rostro? ¿Por qué?

c) Dibuja un rostro feliz y otro triste.



d) ¿Qué diferencia puede haber entre la mirada de una persona que está triste y la de una persona que se siente feliz?

Actividad 2. ¿Qué significa “estar estupefacto”? Haz uso del diccionario si es necesario.

Actividad 3. ¿Por qué Alicia se encontraba así?

Actividad 4. Parece que entre Alicia y Lulú existe un vínculo especial a pesar de que se acaban de conocer. Dicho vínculo las hace sentir confianza para hablar y contar sus historias. ¿Crees que eso es posible? ¿Por qué?

Actividad 5. Piensa en personas con las que te has sentido cómodo/a desde el día que las conociste. Reflexiona y explica por qué ha sido así.

Actividad 6. Escribe dos situaciones o momentos en los que te sientes seguro/a, di con quién estás en dichos momentos y explica por qué te sientes así.

Capítulo 3

Actividad 1. ¿Cómo crees que se sentía Lulú cuando vivía en el hostel? ¿Por qué?

Actividad 2. ¿Por qué Adela no dejaba a Lulú hablar con los huéspedes que llegaban al hostel?
¿Te parece una buena razón?

Actividad 3. ¿Cuál crees que es la razón por la que Adela no llevó a Lulú al colegio?

Actividad 4. Ya que no podía hablar con los huéspedes, Lulú se entretenía mirando por la ventana y buscando objetos que se dejaban los visitantes en las habitaciones.

a) ¿Por qué le gustaba coleccionar esos objetos?

b) Si hubieras estado en su lugar, ¿qué habrías hecho? ¿por qué?

Actividad 5. ¿Por qué razón crees que Lulú le hablaba al niño de la fotografía?

Actividad 6. ¿Por qué Adela no impidió que Lulú se fuera?

Actividad 7. Adela le dijo a Lulú que “pertenecía al viento”. ¿Qué quería decir con eso?

Capítulo 4

Actividad 1. Alicia dice que le cuesta mucho hablar de sus sentimientos y abrir su mundo interior.

a) ¿Qué es el mundo interior de una persona?

b) ¿Por qué piensas que a Alicia le cuesta hablar sobre sus sentimientos?

c) ¿Crees que, por lo general, es difícil expresar lo que sentimos? ¿Por qué?

Actividad 2. ¿Te cuesta a ti hablar sobre lo que sientes? ¿Por qué?

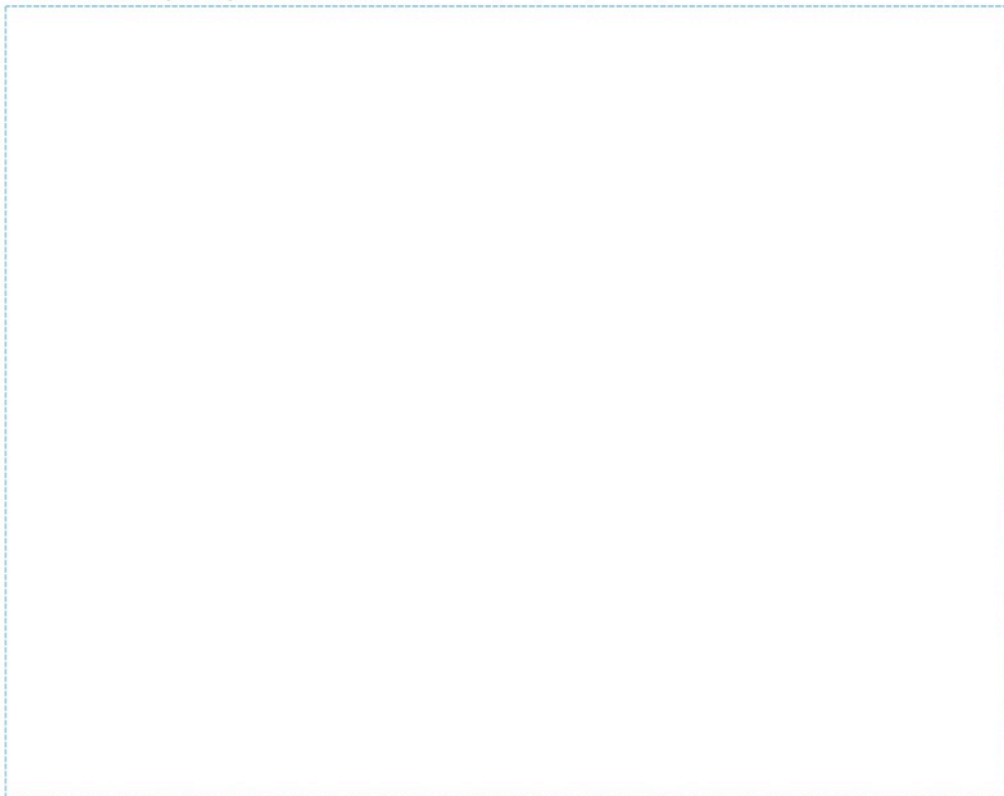
Actividad 3. ¿Qué se podría hacer para superar las dificultades que tienen las personas para hablar sobre sus sentimientos?

Actividad 4. ¿Quién es Carla? ¿Por qué es tan difícil para Alicia hablar de ella?

Actividad 5. Explica con tus palabras qué es la esencia de una persona.

Actividad 6. ¿Qué crees que ha sentido Alicia para que sea capaz de hablar tan abiertamente con Lulú? Razona tu respuesta.

Actividad 7. Explica qué es la confianza.



Actividad 8. Rodea las emociones y sentimientos que te transmite este capítulo de la historia (puedes rodear más de una):

Tristeza

Alegría

Miedo

Ilusión

Confianza

Esperanza

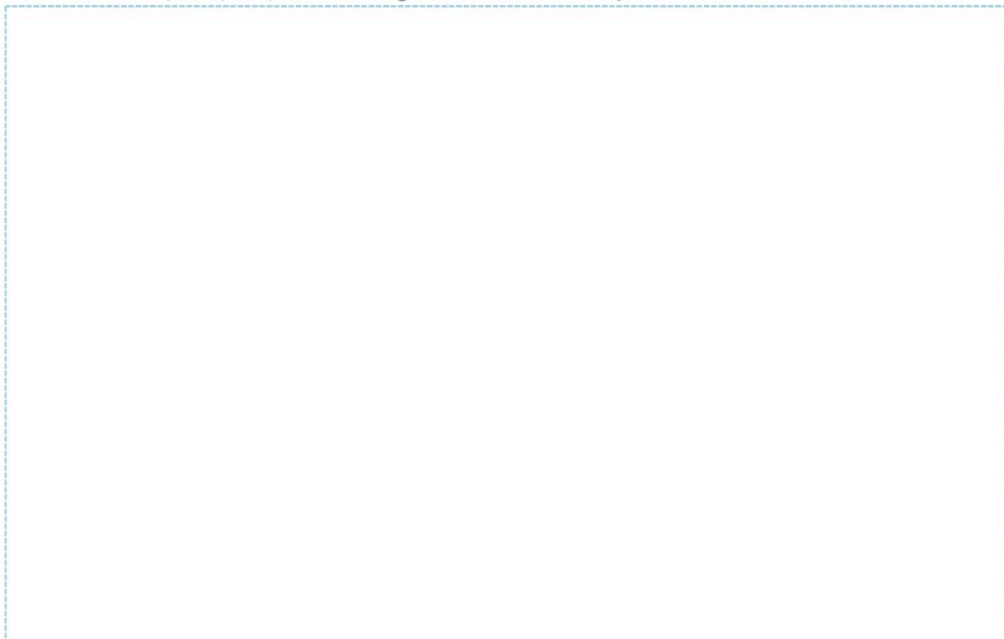
Enfado

Sorpresa

Aversión

Amor

Actividad 9. Explica por qué has escogido esas emociones y sentimientos:



Capítulo 5

Actividad 1. ¿Cómo te sentirías si nunca te hubieras relacionado con otros niños? ¿Por qué?

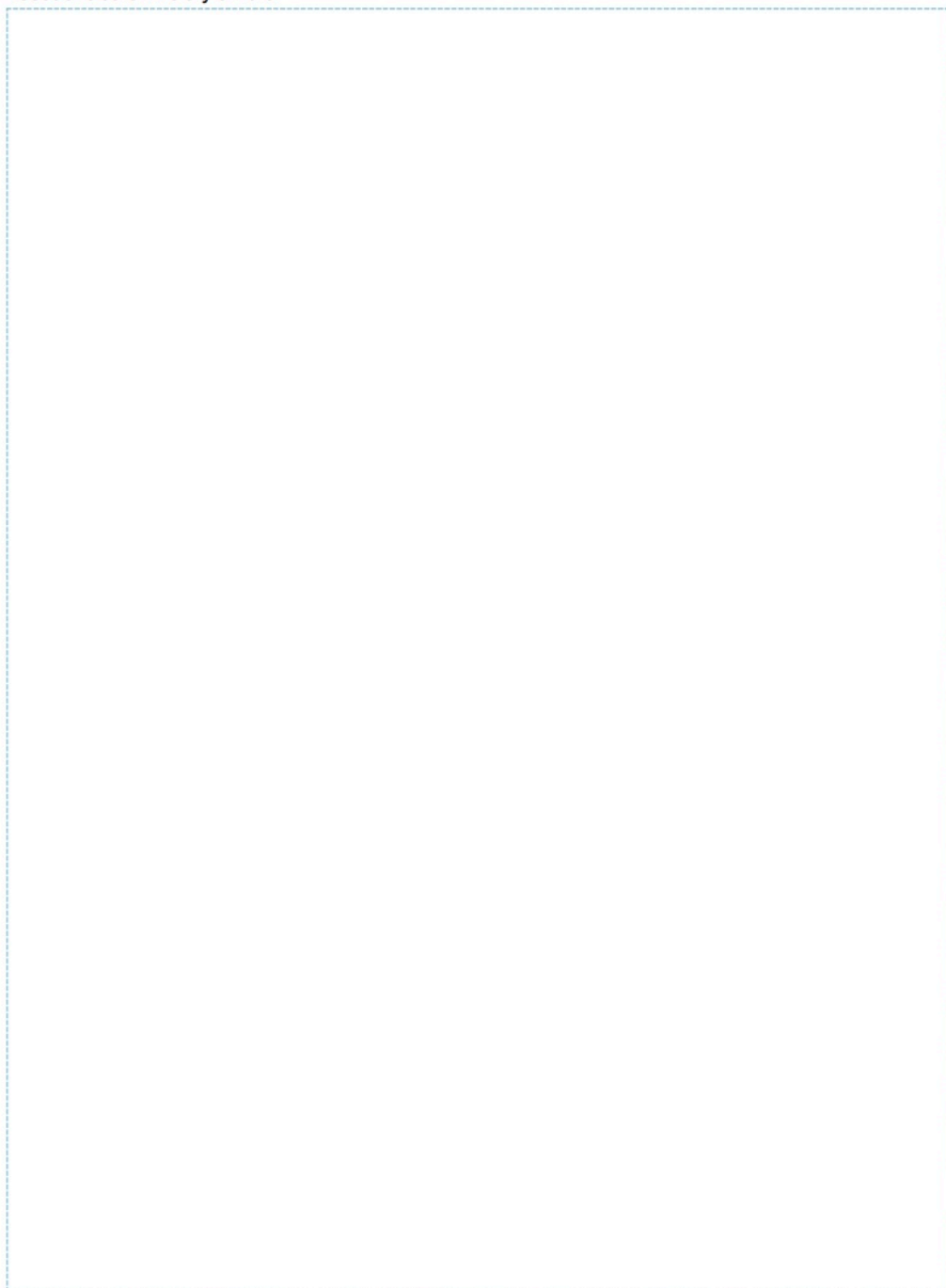
Actividad 2. Agui le dice a Alicia: “Noto una expresión distinta en tu cara, pero me gusta mucho verte así. No sé muy bien quién es ella, pero estoy segura de que te va a traer mucha alegría.”

a) ¿Por qué crees que Agui nota una expresión distinta en el rostro de Alicia?

b) ¿Qué ha cambiado? ¿Qué crees que le transmite el rostro de Alicia ahora?

c) ¿Por qué le dice a Alicia que está segura de que Lulú le traerá mucha alegría?

Actividad 3. Dibuja todas las expresiones que Alberto fue poniendo en su rostro mientras escuchaba a Alicia y a Lulú.



Actividad 4. ¿Por qué crees que Lulú se fue al parque con cierto miedo e indecisión?

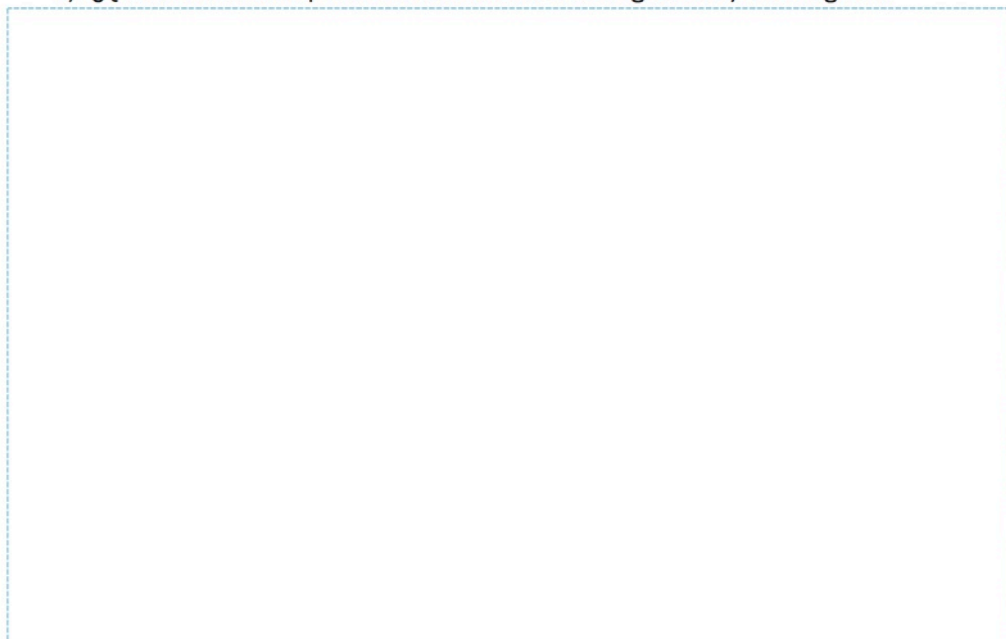
Actividad 5. ¿Por qué debían llamar a los servicios sociales?

Actividad 6. Alberto le dice a Alicia que ella necesita a Lulú y Lulú la necesita a ella. ¿Por qué crees que piensa eso? ¿Tiene razón? ¿Qué piensas tú? Razona tu respuesta.

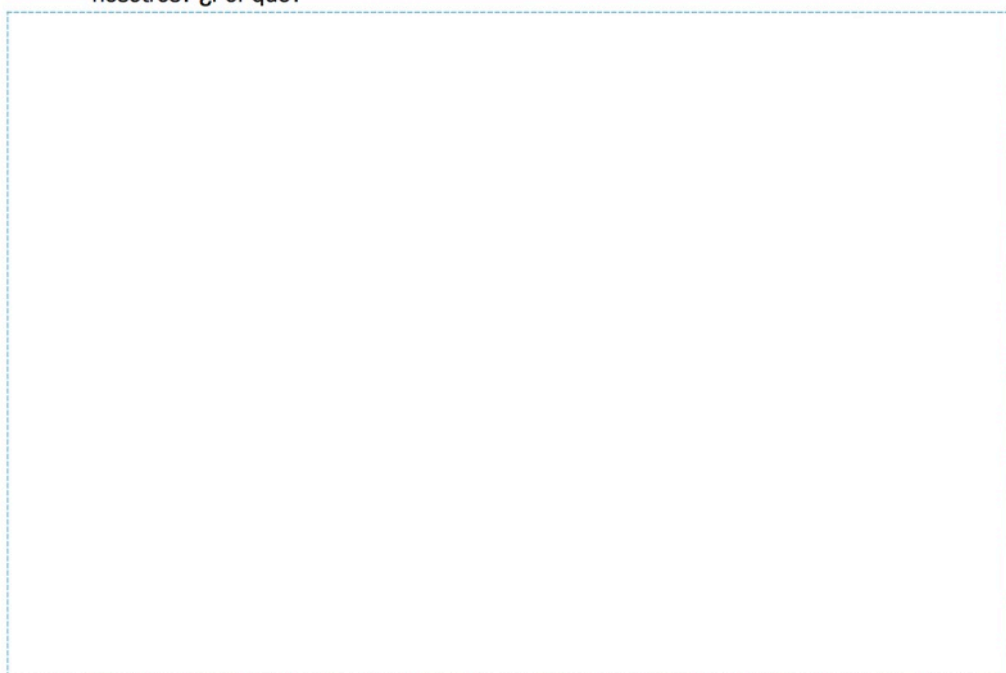
Actividad 7. Alicia le coge la mano a Alberto en señal de agradecimiento por sus palabras de ánimo.

a) ¿Hay otras formas de demostrar tu gratitud con alguien? ¿Cuáles?

b) ¿Qué sensaciones experimentas cuando te sientes agradecido/a con alguien?



c) ¿Es importante mostrar nuestro agradecimiento a las personas que hacen algo por nosotros? ¿Por qué?

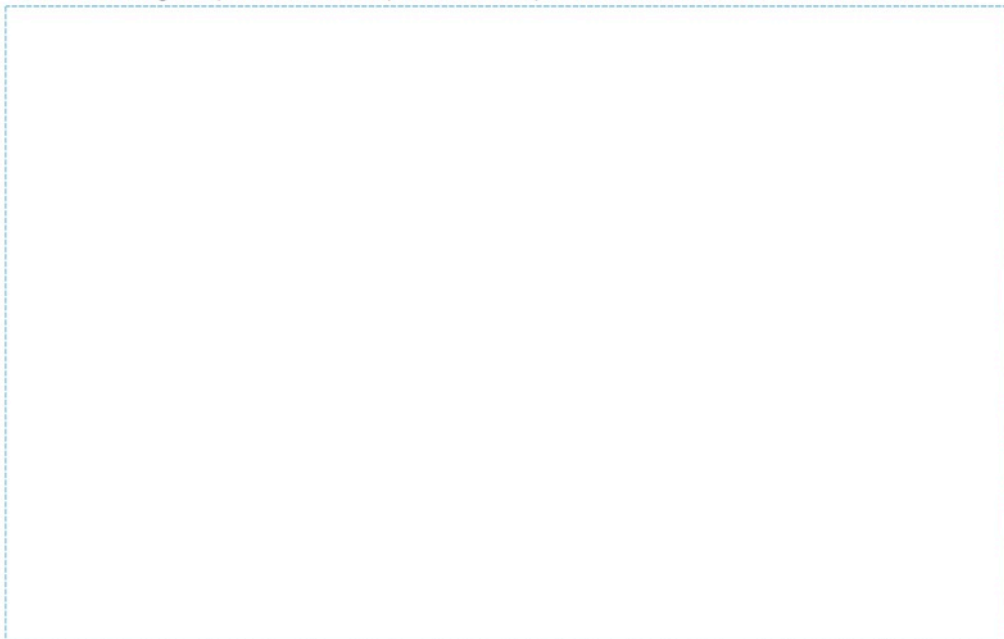


- d) Piensa en personas con las que debes estar agradecido/a. Escribe el nombre de esas personas, explica la razón por la que estás agradecido/a con ellas y busca una forma de mostrar tu gratitud hacia esas personas.

Actividad 8. ¿Por qué crees que Alicia lleva tanto tiempo sin hablar apenas con nadie? ¿Por qué se siente mal por no haber preguntado a Alberto por su hijo?

Actividad 9. ¿Quién es Carlos? ¿Por qué Alberto se pone triste cuando Alicia le pregunta por él?

Actividad 10. ¿Por qué razón crees que Carlos no quiere moverse de la cama ni hacer nada?



Capítulo 6

Actividad 1. ¿Qué impedía a Lulú al principio acercarse al grupo de niños?

Actividad 2. ¿Alguna vez el miedo o la vergüenza te han impedido hacer algo? Si es así, describe el momento en el que ocurrió.

Actividad 3. ¿Cómo crees que se puede superar el miedo? ¿Qué se puede hacer para evitar que el miedo nos impida actuar? Razona tu respuesta.

Actividad 4. Ahora reflexiona también sobre lo que podemos hacer para superar la timidez y evitar que la vergüenza que sentimos a veces nos impida hacer lo que queramos.

Actividad 5. ¿Crees que Ana hizo bien en ir a buscar a Lulú? ¿Tú habrías hecho lo mismo en su lugar? ¿Por qué?

Actividad 6. Tras su primera conversación con Ana, Lulú se fue sintiendo cada vez más segura, confiada y cómoda. ¿Por qué crees que fue así?

Actividad 7. Explica qué es sentirse seguro/a. Pon ejemplos de situaciones en las que te sientas así.

Actividad 8. ¿Por qué los chicos estaban asombrados con la historia de Lulú?

Actividad 9. Reflexiona y escribe sobre cómo se sintió Lulú tras haber conocido a Ana, Quique, Berta, Rosa y David.

Actividad 10. Responde:

a) ¿Por qué al principio Lulú sentía miedo al rechazo?

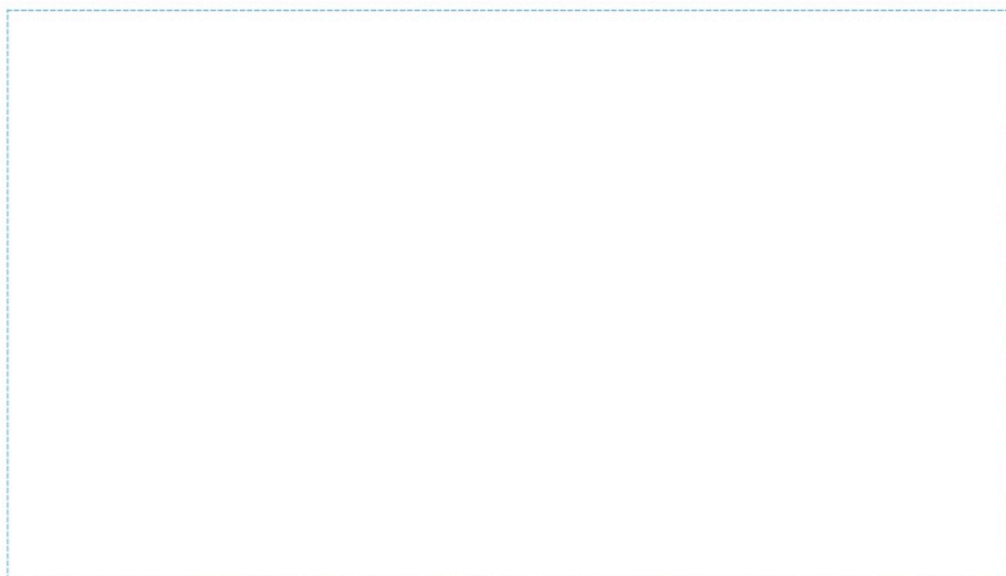
b) ¿Alguna vez lo has sentido? ¿Cuándo?

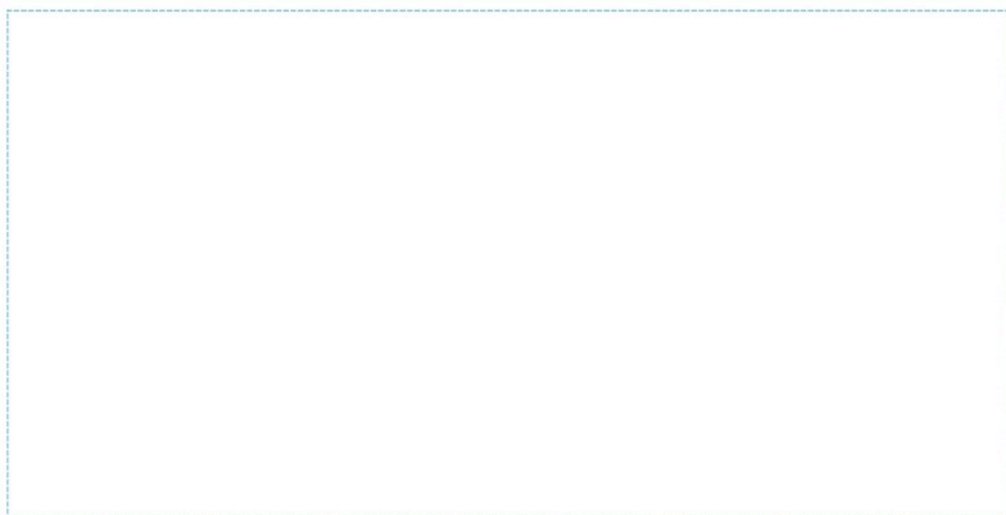


c) ¿Qué emociones y sentimientos experimenta una persona que es rechazada por los demás? Rodea los que creas y luego explica por qué los has seleccionado.

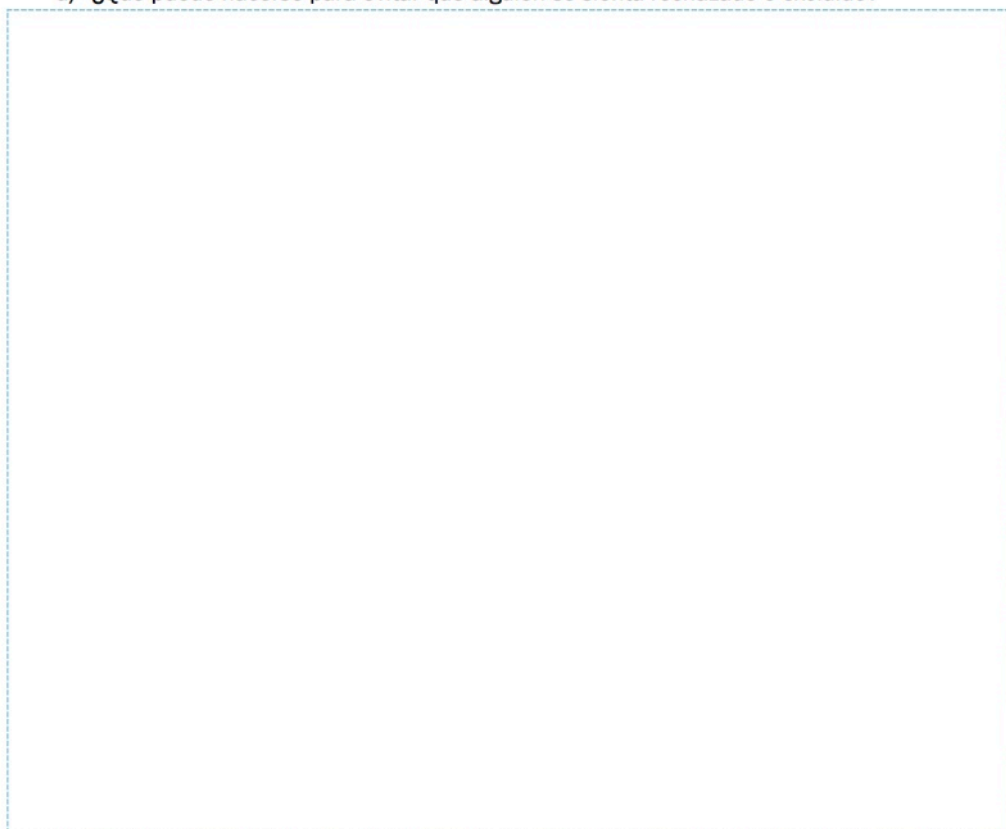
Miedo
Soledad
Tristeza
Felicidad
Disgusto

Ira
Gratitud
Confianza
Vergüenza
Envidia

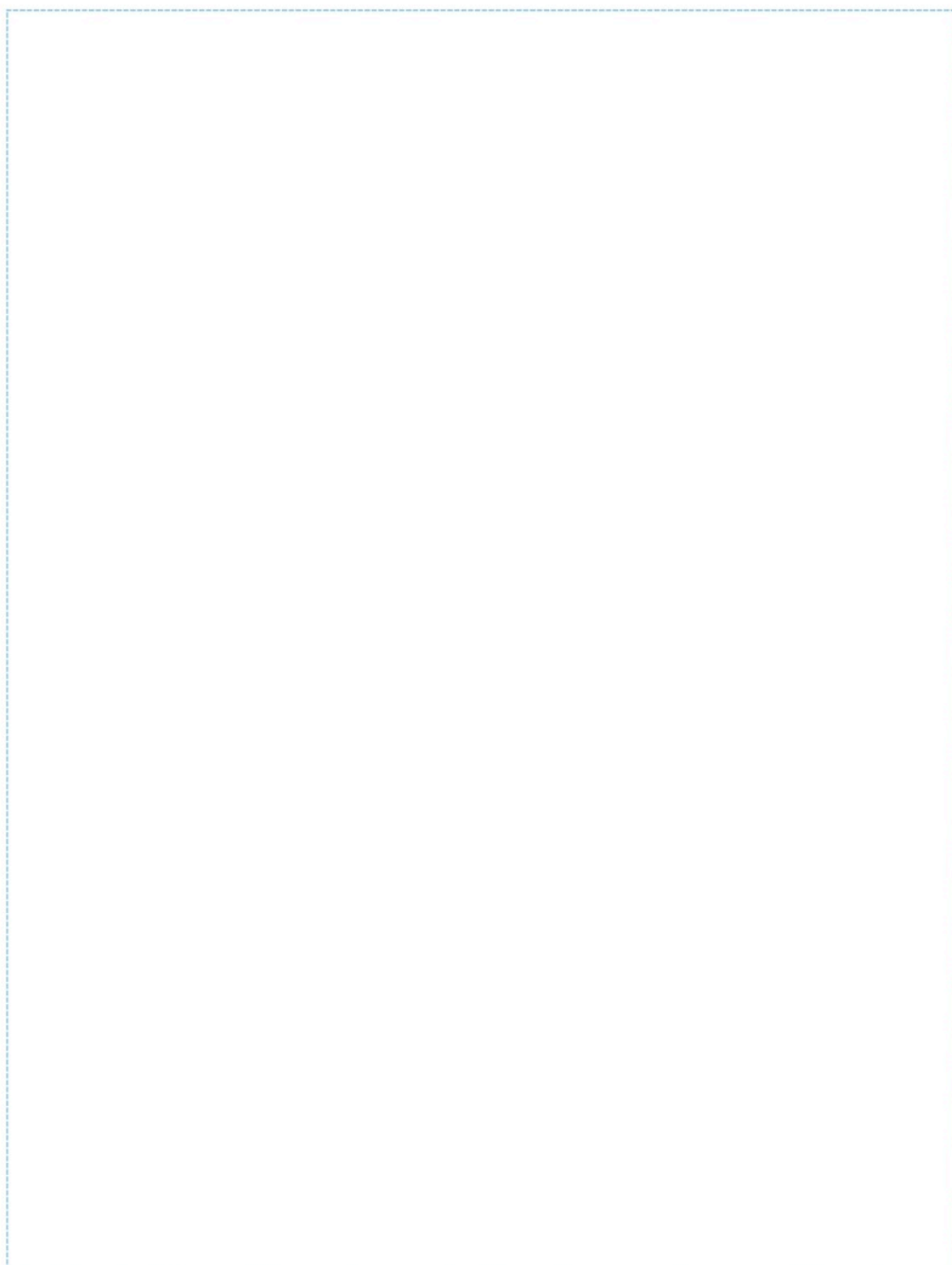




d) ¿Qué puede hacerse para evitar que alguien se sienta rechazado o excluido?



Actividad 11. Dibuja y colorea a cada personaje con los colores que creas que mejor representan su actitud y escribe al final por qué has escogido esos colores.



Capítulo 7

Actividad 1. Alicia se alegraba mucho de ver a Lulú tan animada por haber encontrado amigos.
¿Por qué siente esa alegría?

Actividad 2. ¿Qué necesitaba Lulú?

Actividad 3. Vuelve a leer lo que Lulú le responde a Alicia cuando le pregunta cómo se siente.
¿Qué emoción está describiendo?

Actividad 4. ¿Alguna vez has sentido algo similar? ¿Cuándo?

Actividad 5. ¿Cuál es la razón por la que Lulú se siente así?

Actividad 6. ¿Crees que el cariño que nos dan los demás nos hace ser felices? ¿Por qué?

Actividad 7. ¿Por qué Lulú nunca se había sentido querida?

Actividad 8. Reflexiona: ¿Por qué piensas que Alicia no quería contarle en aquel momento lo que había hablado con Alberto? ¿Tú se lo habrías contado? ¿Por qué?

Capítulo 8

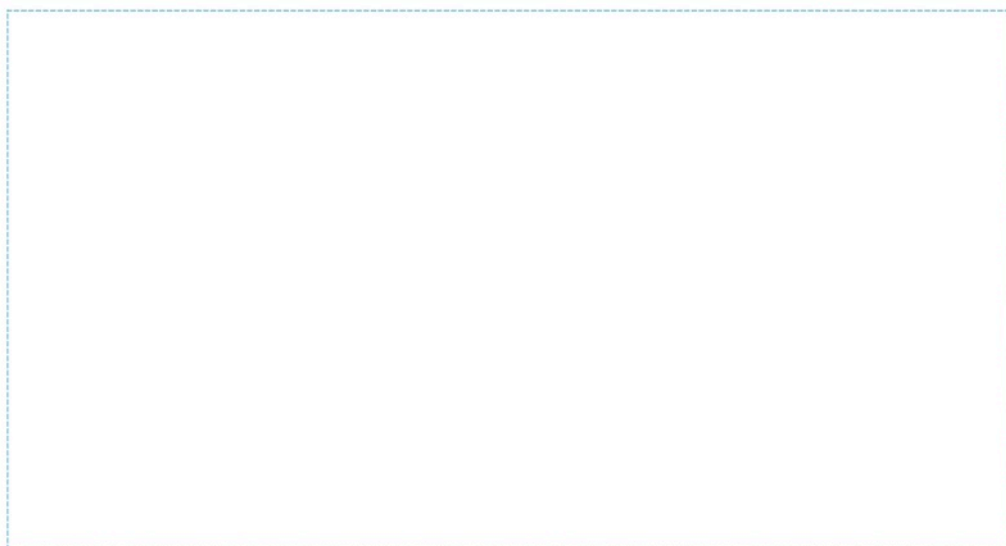
Actividad 1. Ahora que sabes lo que podría pasar cuando lleguen los servicios sociales. ¿Qué harías tú? ¿Los llamarías? ¿Impedirías al alcalde que hiciera esa llamada? ¿Por qué?

Actividad 2. ¿Por qué se sentía sola Alicia cuando estaba en el orfanato?

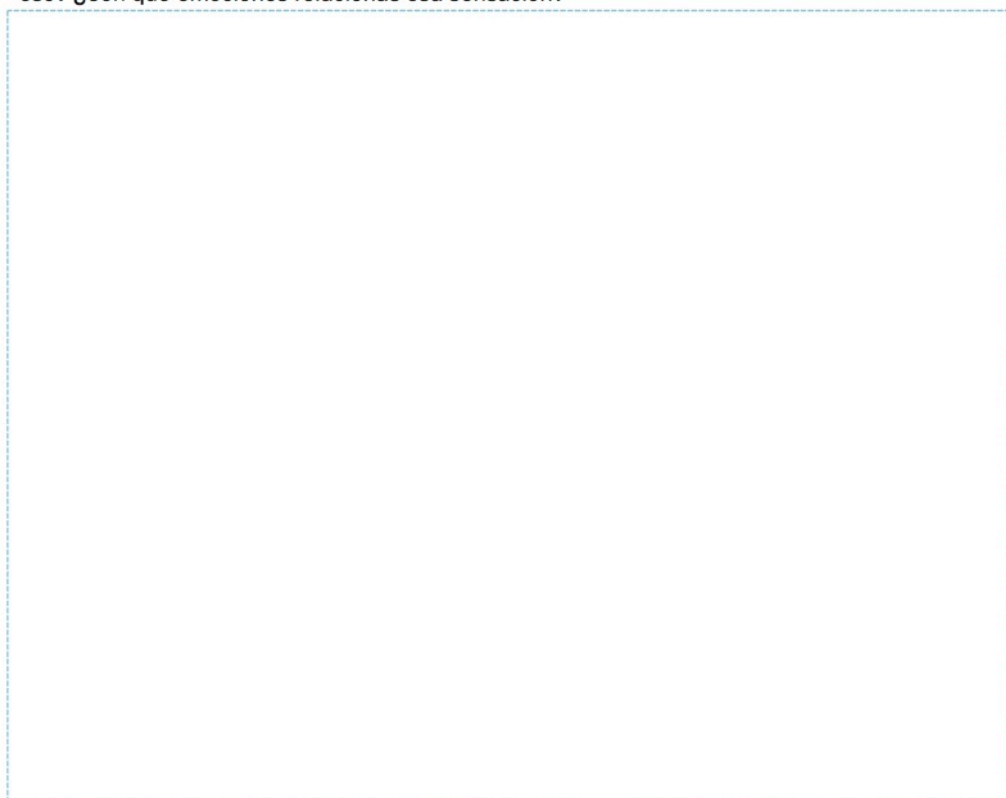
Actividad 3. a) ¿Por qué Alicia fue perdiendo la esperanza y se sentía abandonada?

b) Busca a lo largo de todo el capítulo un sinónimo de *abandono*.

Actividad 4. Imagina que estás en su lugar. ¿Cómo te habrías sentido tú? ¿Qué estado de ánimo tendrías? Razona tu respuesta.



Actividad 5. Alicia aseguraba que sentía “no pertenecer a ningún sitio”. ¿Qué quiere decir con eso? ¿Con qué emociones relacionas esa sensación?



Actividad 6. ¿Qué hay en común entre la vida de Alicia y la de Lulú? ¿Crees que esa es la razón por la que Alicia siente ese vínculo tan fuerte con ella? ¿Por qué?

Actividad 7. ¿Por qué a Alicia le gustaba mucho estudiar?

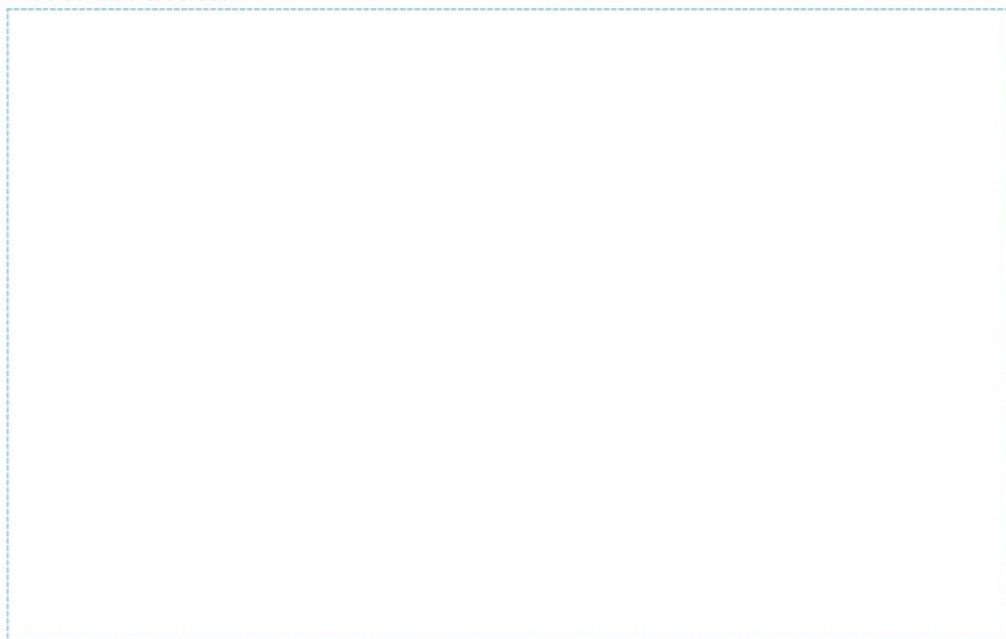
Actividad 8. ¿Qué haces cuando estás triste o desanimado/a para sentirte mejor?

Actividad 9. ¿Por qué Alicia se sentirá eternamente agradecida con el padre de Alberto y con el propio Alberto? ¿Qué hicieron por ella? ¿Qué te parece lo que hicieron? Razona tu respuesta.

Actividad 10. ¿Cuál es la razón que impulsó a Alicia a estudiar Magisterio para convertirse en profesora?

Actividad 11. Alicia nos cuenta todas las emociones y sentimientos que experimentó al adoptar a Carla. Descríbelas.

Actividad 12. Escribe todas las sensaciones que la historia de Alicia te ha transmitido. ¿Por qué has sentido todo eso?



Capítulo 9

Actividad 1. ¿Cuál de estas emociones crees que mejor representa la actitud de Berta? ¿Por qué?

Miedo

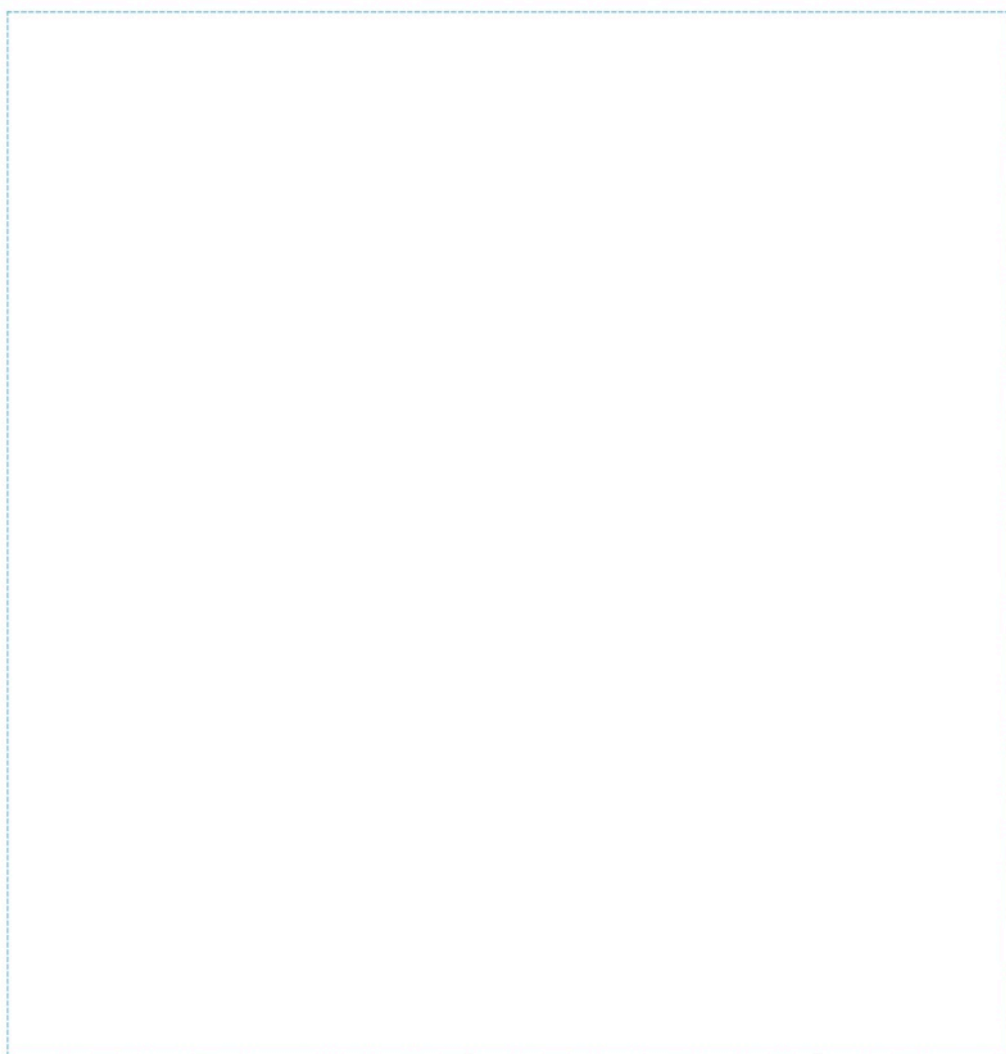
Disgusto

Alegría

Sorpresa

Tristeza

Ira



Actividad 2. ¿Por qué crees que Lulú insiste tanto en hablar con Berta aunque siempre le contesta con desgana?

Actividad 3. ¿Por qué razón Lulú acompaña a Berta a pesar de que esta le dice que le da igual?

Actividad 4. Si te encontraras con una persona así, ¿tú qué habrías hecho? ¿Habrías tomado la misma actitud que Lulú? ¿Habrías reaccionado de otra manera? ¿Por qué?

Actividad 5. ¿Por qué, tras el fallecimiento de su abuela, a Berta le parece mal hacer cualquier cosa?

Actividad 6. ¿Es esa la razón por la que ahora Berta tiene una actitud de aversión o disgusto hacia todo? ¿Comprendes su situación? ¿Por qué?

Actividad 7. Lulú le dice a Berta: “Alguien me dijo una vez que las personas que fallecen no se van del todo. Que aunque ya no las podamos ver con nuestros ojos, podemos sentir su presencia”. ¿Quién crees que es la persona que le contó eso a Lulú?

Actividad 8. ¿Qué te parece la solución que propone Lulú al problema de Berta? ¿Es eficaz? Reflexiona y responde razonando tu respuesta.

Actividad 9. ¿Por qué al final Berta le da un abrazo a Lulú?

Capítulo 10

Actividad 1. ¿Por qué Alicia estaba tan nerviosa?

Actividad 2. ¿Por qué Lulú sentía que aquel era su lugar?

Actividad 3. ¿Tú también piensas que Lulú y Alicia están destinadas a estar juntas? ¿Por qué?

Actividad 4. ¿Por qué Patricia cree que no es buena idea que Lulú conozca a Carlos?

Actividad 5. Describe la actitud y conducta de Carlos. ¿Por qué crees que actúa así?

Actividad 6. ¿Cuál es la razón por la que Carlos piensa que no puede jugar ni hacer nada?
¿Crees que de verdad es así? ¿Por qué?

Actividad 7. ¿Cómo te sentirías si te hubiera pasado lo mismo que a Carlos, si te vieras en su misma situación?

Actividad 8. Si estuvieras en el lugar de Lulú, ¿cómo habrías reaccionado? ¿Cómo te sentirías? ¿Por qué?

Actividad 9. ¿Qué te parece el consejo que Alberto le da a Alicia? ¿Por qué quiere que vuelva al trabajo? ¿Le recomendarías a Alicia algo más? ¿Por qué?

Actividad 10. Alicia afirma que ha estado tan triste que se veía incapaz de todo. Cuando te sientes triste, ¿te pasa lo mismo? ¿Por qué? ¿Experimentas más sensaciones? ¿Cuáles?

Capítulo 11

Actividad 1. ¿Por qué Lulú quería volver a ver a Carlos a pesar de como la había tratado?

Actividad 2. ¿Te parece bien la actitud de Lulú y la decisión que toma tras su encuentro con Carlos? ¿Qué habrías hecho tú? ¿Por qué?

Actividad 3. En este capítulo se dice que antes Carlos era sociable...

a) ¿Qué es ser sociable? Explícalo con tus palabras.

b) Completa la tabla con las cualidades que crees que debe tener una persona que es sociable y las que no.

Alegre
Vergonzosa
Asustadiza
Cariñosa
Triste

Envidiosa
Irascible
Sincera
Agradecida
Empática

Una persona sociable también es...

Una persona sociable no es...

--	--

c) Explica por qué has rellenado la tabla así.

Actividad 4. ¿Por qué Carlos piensa que se van a reír de él o va a causar pena a todo el mundo?
¿Crees que eso es verdad? ¿Por qué?

Actividad 5. ¿Por qué crees que Lulú quería que Carlos la enseñara a leer?

Actividad 6. ¿Qué quería demostrar Lulú al coger la silla de ruedas y dar muchas vueltas con ella?

Actividad 7. ¿Qué temor atormentaba a Carlos? ¿Crees que ese miedo era lo que lo hacía sentir tanta rabia? ¿Por qué?

Actividad 8. ¿Por qué crees que no había expresado su miedo antes? ¿Cómo puede superar Carlos ese temor? ¿Qué le aconsejas? ¿Por qué?

Actividad 9. ¿Es importante que sepamos cuáles son nuestros miedos y los expresemos? ¿Por qué?

Actividad 10. Escribe algún miedo que tengas y cómo puedes superarlo.

Actividad 11. ¿Te parece una buena idea el plan de Lulú y los chicos? ¿Por qué? ¿Tú habrías hecho lo mismo? Si no es así, explica qué habrías hecho. Razona tu respuesta.

Actividad 12. ¿Cómo se sintió Carlos al ver a todos los niños? ¿Por qué se sintió así?

Actividad 13. ¿Por qué los padres de Carlos estaban emocionados y agradecidos por Lulú?

Actividad 14. ¿Crees que es posible “llorar de felicidad”? ¿Alguna vez te ha pasado o has visto a alguien hacerlo? Describe el momento en el que pasó.

Capítulo 12 y Epílogo

Actividad 1. ¿Por qué Carla y Lulú se convirtieron en las motivaciones de Alicia?

Actividad 2. ¿Por qué parecía que el tiempo transcurría lentamente? ¿Alguna vez has tenido la sensación de que el tiempo pasa muy lento? ¿Cuándo? ¿Por qué crees que ocurre?

Actividad 3. ¿De qué manera Lulú había cambiado la vida de las personas del pueblo? ¿Por qué la echaban de menos?

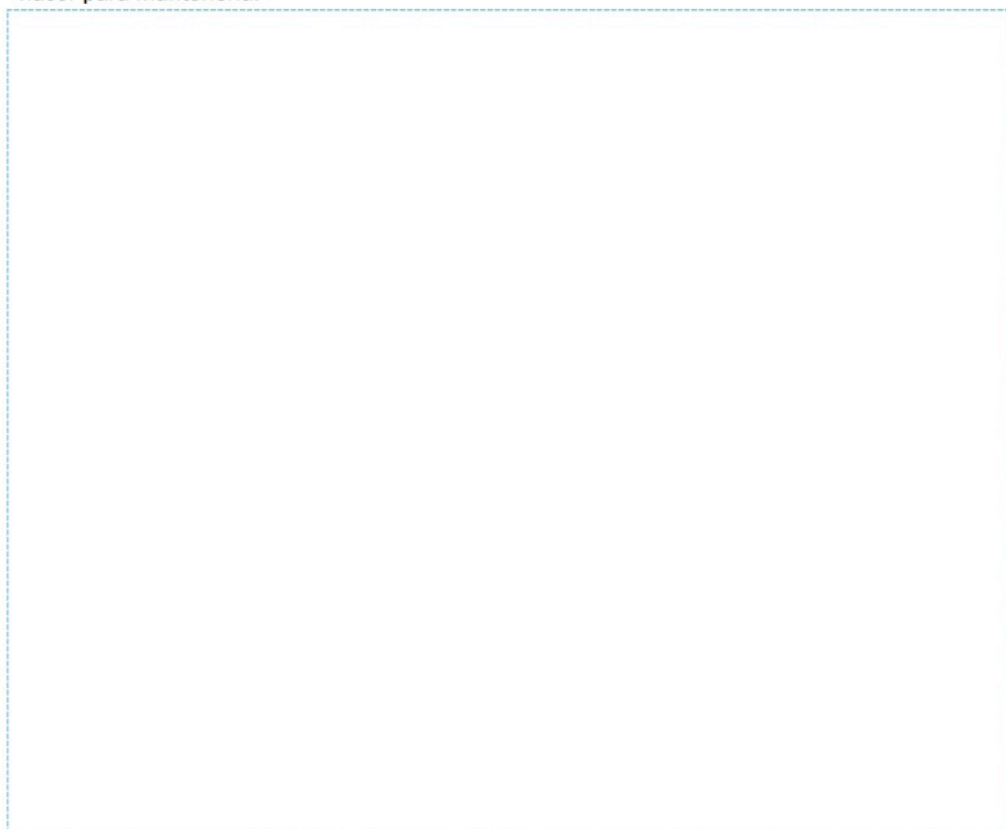
Actividad 4. ¿Qué te parece la iniciativa que tomaron todos los habitantes del pueblo para ayudar a Lulú? Reflexiona y responde.

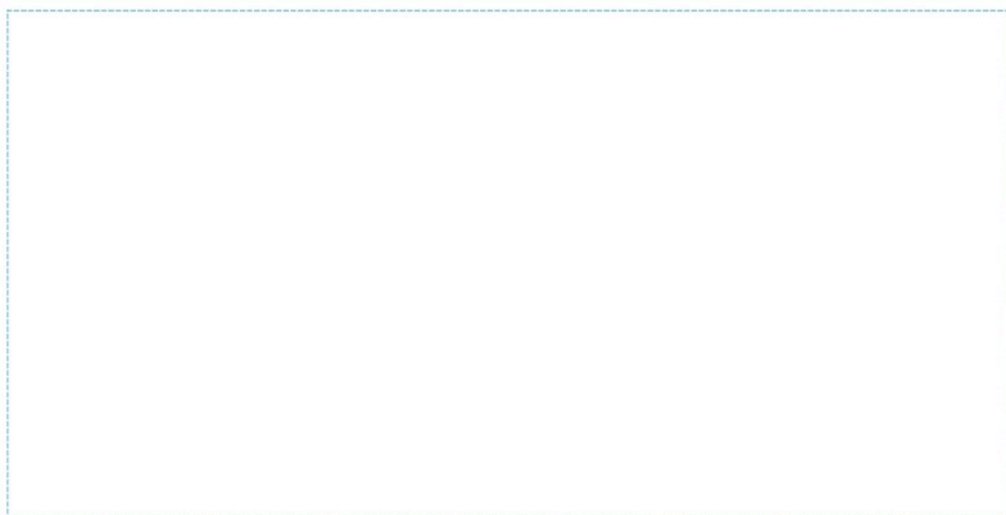
Actividad 5. ¿Por qué finalmente el director decide que Lulú debe marcharse con Alicia?

Actividad 6. ¿Es importante demostrar nuestro amor a los demás? ¿Por qué? ¿Cómo lo podemos hacer?

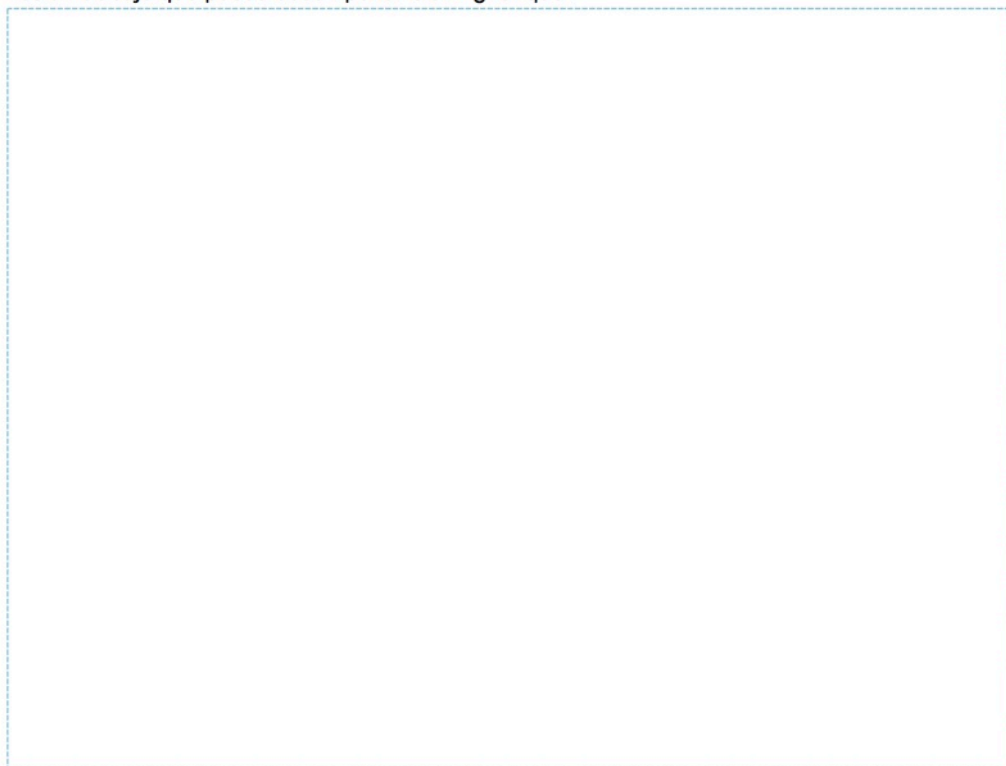


Actividad 7. Reflexiona y escribe sobre la importancia de la amistad y sobre lo que es necesario hacer para mantenerla.





Actividad 8. ¿Por qué piensas que Lulú se ha convertido finalmente en psicóloga? ¿Crees que es un trabajo que pueda desempeñar bien? ¿Por qué?



Actividad 9. A pesar de que en un principio Carlos creía que no sería capaz de hacer nada, al final ha conseguido ser deportista y ganar muchos campeonatos. ¿Cómo lo ha conseguido? ¿Qué demuestra esto?

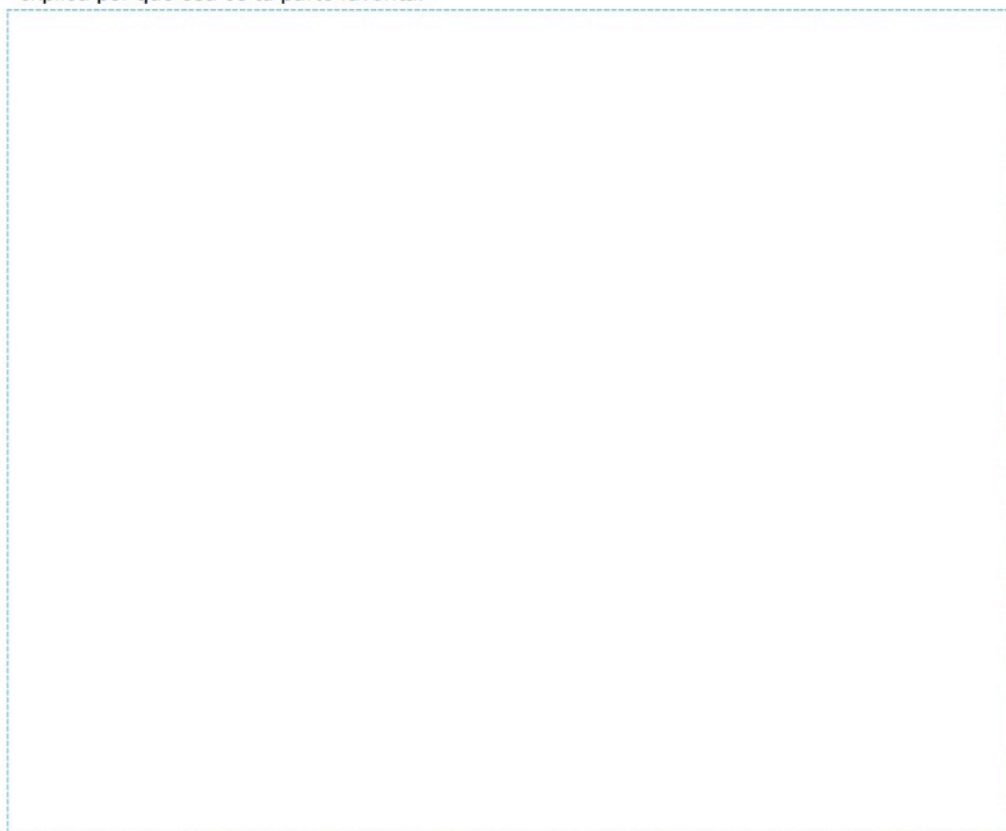
Actividad 10. ¿Por qué cree Alicia que Carla fue la que guio a Lulú hasta el pueblo? ¿Piensas que puede ser así? ¿Por qué?

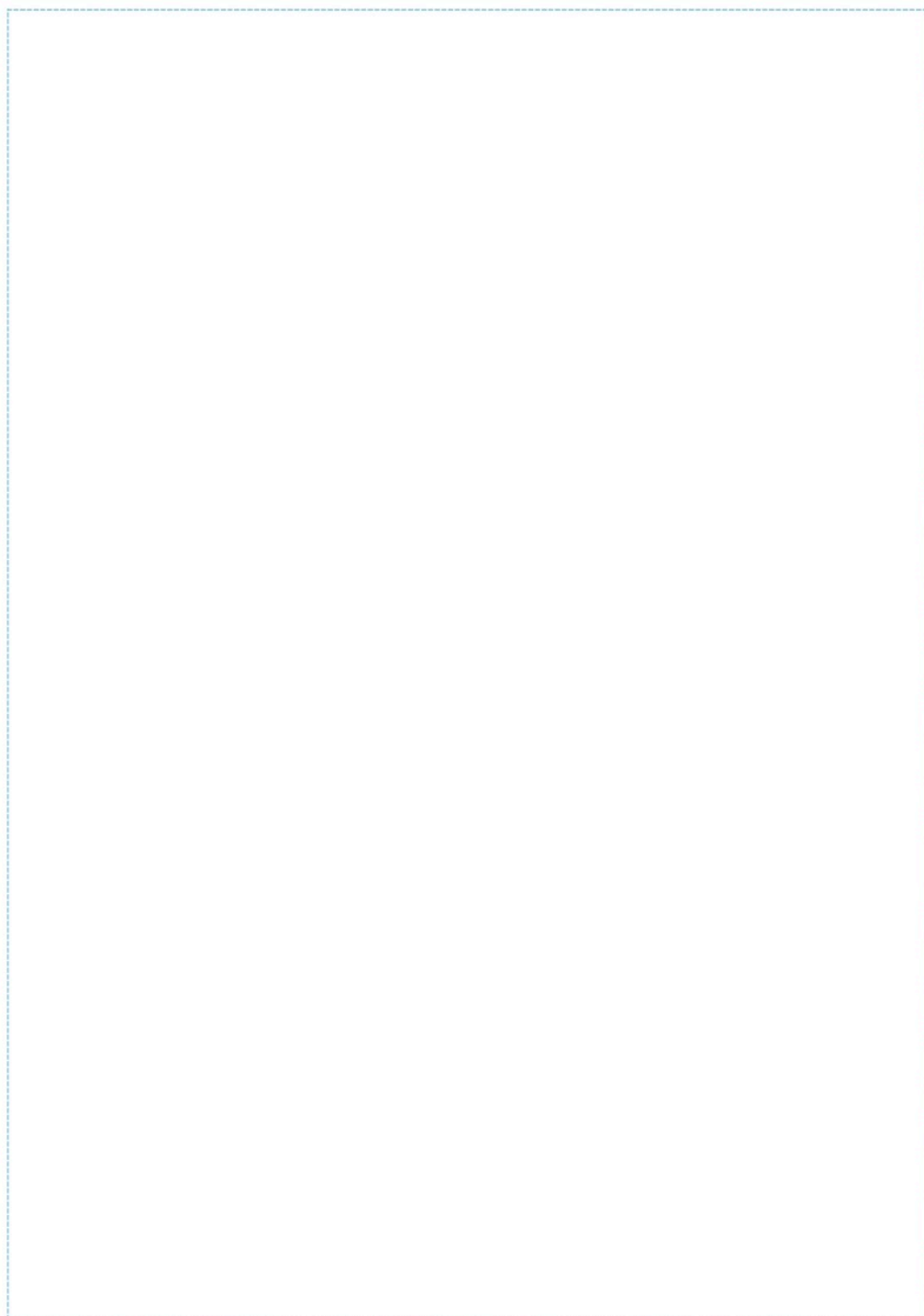
Actividad 11. ¿Por qué razón Alicia escribe esta historia? ¿Ha conseguido lo que se proponía?
¿Por qué?

Actividad 12. ¿Qué te ha transmitido toda esta historia? Escribe todas las emociones y sentimientos que has experimentado.



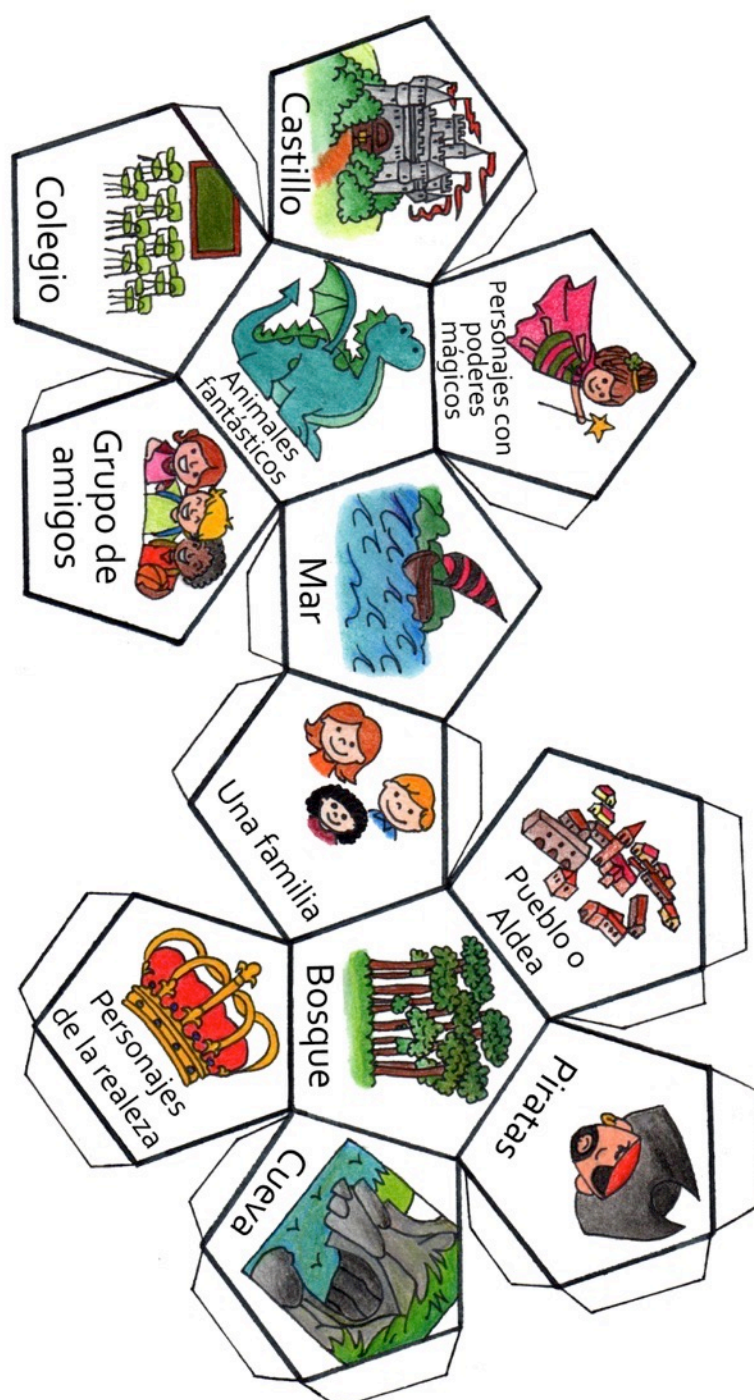
Actividad 13. Realiza un dibujo que represente la parte que más te haya gustado de la historia y explica por qué esa es tu parte favorita.





6. Instrucciones y plantillas para realizar los dados





Instrucciones para elaborar los dados StoryMakers

Para realizar los dados, se necesitarán, además de las plantillas correspondientes a cada uno de los dados, unas tijeras y una barra de pegamento.



Los pasos a seguir son:

Paso 1. En primer lugar, recortar el desarrollo del dado por su borde exterior.





Paso 2. Doblar todas las pestañas tal como se indica en las imágenes.



Paso 3. Doblar por los bordes interiores.



Paso 4. Poner pegamento sobre las pestañas interiores del dado y pegar cada cara con las adyacentes a ella.



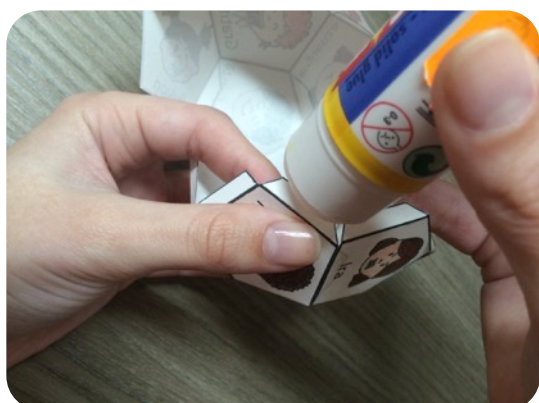
Al finalizar este paso, debe quedar como resultado una figura similar a la de las siguientes imágenes:



Paso 5. Doblar los bordes de la cara que se ha quedado en la mitad del dado.



Paso 6. Depositar pegamento en las pestañas exteriores y unir las caras como aparece en las siguientes imágenes.



Paso 7. Dejar secar unos segundos y el dado estará listo para usarse.



Paso 8. Repetir el procedimiento con el otro dado.

